EDUCAÇÃO E SABERES CULTURAIS:

Vozes da resistência



VILMA APARECIDA DE PINHO

JOSÉ VALDINEI ALBUQUERQUE MIRANDA

(Organizadores)

Atena Editora

Ano 2023

EDUCAÇÃO E SABERES CULTURAIS:

Vozes da resistência



VILMA APARECIDA DE PINHO

JOSÉ VALDINEI ALBUQUERQUE MIRANDA

(Organizadores)

Atena Editora

Ano 2023

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Educação e saberes culturais: vozes da resistência

Diagramação:	Natália Sandrini de Azevedo
Correção:	Soellen de Britto
Indexação:	Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão:	Os autores
Organizadores:	Vilma Aparecida de Pinho José Valdinei Albuquerque de Miranda

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação e saberes culturais: vozes da resistência / Organizadores Vilma Aparecida de Pinho, José Valdinei Albuquerque de Miranda. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0787-4
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.874230601

1. Educação. 2. Cultura. 3. Linguagem. 4. Política. 5. Sociedade. I. Pinho, Vilma Aparecida de (Organizadora). II. Miranda, José Valdinei Albuquerque de (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

O Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Cultura do Campus do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará, vem realizando há oito anos a formação de mestres e mestras na região do Nordeste paraense, atendendo a uma antiga demanda social e intelectual que nasceu nos idos dos anos 1980, com a fundação do núcleo que viria a se tornar o maior campus universitário dessa região.

Com duas linhas de pesquisa — Culturas e Linguagens e Políticas e Sociedades —, às quais se associam docentes e discentes do Curso de Mestrado em Educação e Cultura, o PPGEDUC/UFPA realiza, além da formação acadêmica e pesquisas, eventos de abrangência regional e nacional. Um desses eventos a cargo do PPGEDUC/UFPA foi o *IV Colóquio da Linha de Pesquisa Culturas e Linguagens*, em 2021, sob a coordenação da professora Vilma Aparecida de Pinho e do professor José Valdinei Albuquerque de Miranda, o qual resultou nesta obra.

Assim, o PPGEDUC/UFPA cumpre uma de suas missões: promover a socialização do conhecimento acadêmico, com qualidade intelectual e responsabilidade social, no interior desta grande região amazônica.

Boa leitura!

Prof. Dr. Jorge Domingues Lopes
Profa. Dra. Raquel Maria da Silva Costa Furtado

Este livro teve origem no IV Colóquio da Linha de Pesquisa Culturas e Linguagens realizado pelo PPGEDUC-UFPA em setembro de 2021, com o objetivo de promover um amplo diálogo acadêmico e sociocultural envolvendo a socialização de pesquisas e trocas de saberes entre universidades, movimentos sociais e coletivos organizados.

Devido ao contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus (covid-19), o evento com o tema “Educação e Saberes Culturais: Vozes da Resistência” foi em formato *online*, com a participação de pesquisadores do PPGEDUC (docentes, discentes, egressos), da Rede PROCAD-Amazônia (UFPA, UFAM e UFMT), de instituições nacionais e internacionais e, principalmente, de lideranças e representantes dos povos e comunidades tradicionais da Amazônia. Foram apresentadas diversas abordagens teórico-metodológicas no âmbito das pesquisas em educação, relações étnico-raciais, questões de gênero e sexualidade; saberes e práticas culturais das populações tradicionais indígenas e quilombolas da Amazônia; e linguagens, literaturas e artes.

O livro é resultado da organização acadêmica e do compromisso político de um conjunto de professores-pesquisadores da Linha de Pesquisa Culturas e Linguagens do PPGEDUC, juntamente com as parcerias institucionais construídas mediante a Rede PROCAD - Amazônia, que, apesar do contexto pandêmico adverso e do negacionismo da ciência em 2021, não mediram esforços para a realização do evento e a publicação desta obra. Nesse contexto tão ambivalente, deparamo-nos constantemente com um conjunto de forças materiais, ideológicas e políticas que nos fragilizam. No entanto, continuamos motivados a assumir o protagonismo acadêmico como professores-pesquisadores que têm como princípio a luta pela educação pública de qualidade e por uma sociedade democrática e justa. Nós nos agrupamos como uma comunidade em processo de resistência, desenvolvendo trabalhos de formação e produção do conhecimento pela perspectiva da emancipação dos sujeitos históricos e culturais.

Portanto, este livro é fruto da luta coletiva de professores-pesquisadores que juntaram suas forças políticas e intelectuais para dar continuidade à vida acadêmica e científica, fato que nos mantém em (re)existência nos diferentes campos de atuação e produção do conhecimento nas pesquisas em educação, linguagens e culturas que realizamos. A pesquisa, a ciência e a universidade pública nos constituem como pessoas e como um coletivo. Aqui, salientamos um preceito que aprendemos com a professora doutora Iolanda de Oliveira: “O nosso compromisso é com a verdade”. Sim, podemos declarar que este coletivo tem

como verdade não só os processos metodológicos e teóricos comprometidos com técnicas refinadas de fazer pesquisa, mas principalmente os valores e princípios de nossa filosofia que nos firmam como pessoas dignas. A verdade que nos traduz é a ciência comprometida com uma sociedade justa, que seja analítica, crítica e busque compreender os processos históricos, culturais e educacionais da diversidade humana. Continuamos no caminho, na (re)existência!

Os capítulos do livro provêm de conferências, mesas-redondas e palestras realizadas por pesquisadores e pesquisadoras no IV Colóquio da Linha Culturas e Linguagens do PPGEDUC. Suas temáticas e abordagens demonstram a heterogeneidade epistemológica e metodológica das pesquisas sobre a relação da educação com as linguagens e as culturas, assim como evidenciam zonas de proximidade entre campos epistemológicos comuns e parcerias institucionais de grupos de pesquisa na produção do conhecimento em rede.

O livro tem três eixos temáticos de discussão distribuídos em capítulos inter-relacionados em termos epistemológicos, teóricos e metodológicos. O primeiro eixo temático trata de questões culturais e educacionais das linguagens, articuladas por meio de pesquisas críticas e abrangentes sobre processos linguísticos de expressão, preconceitos e culturas. Os textos nesse eixo representam um movimento político, acadêmico e científico que busca desconstruir concepções hierarquizadas que subalternizam as culturas africanas e as populações negras e afro-brasileiras da diáspora moderna. Mais do que nunca, queremos (re)visitar e (re)conectar nossas raízes com as culturas dos diversos povos do território africano, pois só assim iremos nos compreender e nos reconstruir a partir de outras bases de conhecimentos e reconhecimentos de nossas origens.

Nesse sentido, o IV Colóquio da Linha Cultura e Linguagens (2021) contou com a participação do professor doutor António Braço, de Moçambique. O texto aqui publicado é fruto de sua conferência *online* de abertura, na manhã do dia 22 de setembro de 2021, sobre *Educação em (con)textos culturais: a função pedagógica dos provérbios em Moçambique.* O professor apresenta o recorte de uma pesquisa sobre as culturas e educações em Moçambique, que analisou os provérbios do povo Sena: “Entre os Sena, há uma comunhão de juízos e modos de pensamento que se refletem, correspondem às coisas e à realidade e, consequentemente, criam representações que são comuns a todos, à coletividade. A analogia que liga as águas (*madzi*) ao rio (*nyanza*), ao *bvumbe* (rato), ao *n'kondo* (caminho) e à *nkhonda* (tribo ou descendência)

reforça a relação existente entre suas tradições culturais – *myambo* –, o lugar onde repousam as concepções dos aspectos da vida social, incluindo as ideias que reforçam as identidades e diferenças sociais, centradas na perspectiva da construção social, cultural e histórica de seus sujeitos mediante entendimentos coletivos. Por essa perspectiva, os provérbios, como tradições orais, comportam modos de vida e processos de identificação que são plurais e complexos nos contextos históricos dos diversos povos de Moçambique. As tradições orais se articulam com os processos de identificação como o de lugar, território, casa, origens, família. Nesse sentido, o artigo representa a riqueza e as complexidades culturais dos povos que vivem em Moçambique, pois os provérbios traduzem as culturas e as educações que dão continuidade às famílias, pessoas e coletivos naquelas regiões.

O texto *Cosmovisões quilombolas: questões propositivas*, de Antônio Bispo (conhecido como Nêgo Bispo), é uma flechada nas almas acomodadas pelo paradigma simples da racionalidade euro-cristã-hetero-branca que não atende às necessidades de populações que lutam contra as opressões coloniais e cotidianas. Conforme aprendemos com a visão de Nelson Vallejo-Gomez sobre Edgar Morin (1996)[1], o pensamento complexo é inter e transdisciplinar e conecta as diversas áreas do conhecimento, a fim de ver (esgarçar) com mais operacionalidade e exatidão as realidades vividas por diferentes grupos e povos. Em sua palestra, Bispo apresenta um paradigma de pensamento que pode ser compreendido mediante a noção de pensamento complexo no conceito de meta-epistemologias contextuais. Como afirma o professor Jesús Lara Vargas (2022)[2] da Universidade do México, esses são conhecimentos construídos nas trincheiras de lutas na vida cotidiana por perspectivas de outros paradigmas que contrapõem qualquer processo de simplificação da realidade, pois são racionalidades complexas que fazem leituras muito singulares com lentes teóricas criadas no contexto para dar conta de seus problemas.

Os pensamentos de Antônio Bispo desestabilizam formas de pensamentos coloniais eurocêntricos, que não passam de tolices míopes e frágeis diante de realidades tão díspares. Tais pensamentos por uma perspectiva meta-epistemológica contextual são oriundos dos povos quilombolas e camponeses

---

1. VALLEJO-GOMEZ, Nelson. El pensamiento complejo contra el pensamiento único. **Revista de Sociología y Política Nueva Época**, n. 8, Universidad Iberoamericana, México, 1996.
2. VARGAS, Jesús Lara. "La meta-epistemología de contextos en América Latina: Generando alternativas «inter-civilizacionales» a la crisis y decadencia de la civilización occidental (México, Brasil, Argentina)". Faculdad de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala. Texto Memeo, 23 de janeiro de 2022.

que lutam pela mãe terra e para se tornar pessoas melhores para um mundo melhor. Diante do contexto atual, cabe fazer a seguinte pergunta: como resolver o problema do Brasil, um país colonizado que coloniza seus cidadãos, grupos minoritários, indígenas, negros e quilombolas? A epistemologia, ou seja, o conhecimento que leva à compreensão e operacionalização das práticas libertadoras de Antônio Bispo, apresenta modos de pensar o contexto injusto de um país que "saqueia" suas gentes. Dessa forma, ele transforma as linguagens, os modos de compreender, os conceitos, as categorias e as teorias, e as pessoas fazem uma reedição de si mesmas na luta pela sobrevivência, assim criando conhecimentos válidos para a vida! Que lição! Nossos agradecimentos a Antônio Bispo por proporcionar aprendizagens tão importantes!

No capítulo *Educação escolar quilombola: articulações entre práticas pedagógicas e vida em movimento*, a professora doutora Candida Soares da Costa apresenta uma pesquisa que analisou as possibilidades de articulação entre práticas didático-pedagógicas e práticas culturais na educação escolar quilombola. Desenvolvida no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a pesquisa utilizou como universo empírico a festa de santo da Comunidade Quilombola Negra Rural Morrinho em Poconé, no Estado de Mato Grosso. Os resultados nos inspiram a refletir sobre as ricas experiências nas comunidades negras quilombolas brasileiras e as possibilidades pedagógicas de ensino em diversas áreas do conhecimento escolar. O pressuposto é que as práticas sociais e culturais dessas comunidades, como as festas de santo, seus arranjos e preparativos comunitários de alimentos, espaços, rituais religiosos, decorações artísticas, danças etc., são eixos articuladores de conteúdos e ensino na educação escolar quilombola.

O primeiro eixo temático de discussão finaliza com o capítulo do professor doutor Edson Caetano, nosso parceiro na UFMT. Em seu texto *Racismo e reexistências: fissuras cotidianas que questionam os preceitos eurocêntricos do colonialismo europeu*, ele salienta processos de resistência pelos modos de existir e (re)existir tendo como conceito a filosofia *Ubuntu* que, no caso do coletivo negro Timbuctu (aquilombar-se), se aglutinam na experiência de estar-fazer-ser juntos em rede de solidariedade e humanidade. De acordo com Caetano, na fala de dona Isabel Cupertino transparecem processos de produção e compartilhamento de práticas ancestrais de cura e cuidado, que

se consubstanciam em saberes da medicina popular/tradicional/ancestral, de cultura e de conexão com a ancestralidade afro-brasileira. As práticas coletivas ligadas a sentidos de alteridade e solidariedade refletem os preceitos da filosofia afro-negra *Ubuntu* abrindo fissuras que rompem com o racismo, a violência e a desumanidade do colonialismo.

O segundo eixo temático do livro engloba textos acerca da pesquisa e da produção de conhecimentos no campo das ciências humanas, especialmente na educação, com destaque para as perspectivas da rede acadêmica e experiências de pesquisas desenvolvidas no campo das artes performativas de gênero e educação das relações étnico-raciais.

O capítulo inicial desse eixo temático é intitulado *Os pressupostos na questão do conhecimento e da pesquisa* e foi escrito por Cezar Luiz Seibt e Jorge Domingues Lopes. Os autores fazem uma reflexão sobre os pressupostos que orientam a construção do conhecimento e da pesquisa no campo das ciências humanas, e abrem um fecundo diálogo filosófico e epistemológico com o pensamento de Heidegger, Gadamer e Thomas Kuhn, especialmente a partir das noções de "círculo hermenêutico da compreensão", "paradigma" e "ciência normal". Ao dissecar os pressupostos da questão do conhecimento e da pesquisa a partir da abordagem da fenomenologia hermenêutica, os autores nos incitam a pensar sobre os pressupostos da pesquisa nas ciências humanas e explicitam que "não temos como extirpar a circularidade em que se move nosso pensar, pois já estamos sempre na compreensão ao conhecer isso ou aquilo. E essa circularidade, por ser própria da condição humana finita, é produtiva e rica". Eles destacam ainda que "proceder hermeneuticamente na pesquisa então significa que a compreensão do objeto é acompanhada por uma autocompreensão do sujeito, que permite um retorno para a intimidade da relação cognitiva e de copertencimento entre sujeito e objeto, sem receio dos pré-conceitos, da tradição ou teorias, mas entrando em um diálogo vivo com eles". Esse entendimento hermenêutico sobre a questão dos pressupostos do conhecimento traz importantes contribuições para se pensar o processo de autocompreensão ou autoconhecimento na pesquisa, o que implica o desenvolvimento da atitude epistemológica de autocrítica na construção do conhecimento nas ciências humanas.

O capítulo *Grupo ANARKHOS - linhas rizomáticas com pesquisas cartográficas em educação,* de autoria de Gilcilene Dias da Costa e José Valdinei Albuquerque Miranda, apresenta os traçados de construção de um trabalho

coletivo de pesquisa na pós-graduação e na graduação produzido pelo Grupo de Pesquisa ANARKHOS – Micropolíticas, Arte-Performance e Experimentações Literárias na Educação (UFPA/CNPq), criado pelos autores em 2018. A perspectiva do grupo é movida por pesquisas sobre arte e literatura e estudos sobre gênero-sexualidade. Seu objetivo é tensionar os territórios demarcados e instituídos da pesquisa em educação, e criar espaços heterotópicos de liberdade e devires anárquicos como atos de rebeldia e linhas de fuga em aliança com as micropolíticas da diferença, fazendo virtualizações libertárias extravasarem com as artes do corpo e as artes de escrever na educação. Com múltiplas entradas no campo das artes e das artes de escrever em educação, o texto percorre as duas linhas rizomáticas que compõem as pesquisas cartográficas do Grupo ANARKHOS: *1) cartografias literárias: corpo-escritura na educação;* e *2) virtualizações libertárias com a arte-performance na educação*. Essas linhas potencializam um pensamento-rizoma, traçando as cartografias experimentais de um corpo-escritura e das microfeminilidades anárquicas que subvertem os modelos instituídos na pesquisa em educação, em aliança com as micropolíticas da diferença, fazendo os fluxos de uma arte viva fervilharem.

O capítulo *Pesquisas sobre ações afirmativas e currículo na rede Procad-Amazônia,* de autoria de Vilma Aparecida de Pinho, Fabiane Maia Garcia, Jadislene Estevam da Silva Costa, Josiney da Silva Trindade, Lucas Alves Silva, Maria do Socorro dos S. Lobato e Marcineuza Santos de Jesus, apresenta um diálogo abrangente entre as pesquisas desenvolvidas no âmbito da educação das relações étnico-raciais e das políticas de ações afirmativas no ensino superior na região Norte do país envolvendo a UFPA/UFAM/UFMT, a fim de produzir conhecimento em rede por meio do Procad/AM. Os autores destacam as contribuições das pesquisas desenvolvidas no campo da educação das relações étnico-raciais relacionadas ao currículo de formação do curso de Pedagogia; a política de ações afirmativas e a permanência de estudantes negros nas universidades públicas nortistas; a política de cotas e a democratização do ensino superior; estudos do corpo e corporeidade negra na Educação Física pela perspectiva da educação para as relações étnico-raciais; e estudos do corpo negro quilombola e sua percepção em relação à educação formal oferecida pela escola de ensino fundamental instalada na Comunidade Remanescente de Quilombo São José da Povoação no município de Curralinho, na Ilha de Marajó. Esse conjunto de pesquisas produzido por meio de articulações em rede constitui uma nova possibilidade de produção do conhecimento científico, com

importantes contribuições para o campo de estudo das relações étnico-raciais e especialmente voltadas às políticas de ações afirmativas e à permanência de estudantes negros nas universidades da região Norte do país; à implementação das DCN-ERER na formação de pedagogos e à inclusão de conteúdo para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo do curso de Pedagogia, além de contribuições para a compreensão do corpo negro pela perspectiva histórica e cultural.

No capítulo *A ordem discursiva de estudantes do ensino médio sobre as relações étnico-raciais, Campo Grande, MS*, as autoras Cristiane Pereira Lima, Léia Teixeira Lacerda e Beleni Saléte Grando destacam o quanto é importante a escola discutir as relações étnico-raciais e, em especial, ouvir e trabalhar com os estudantes sobre suas práticas discursivas cujas formas pejorativas recorrentes reproduzem o racismo e a discriminação racial no ambiente escolar. Elas apresentam os resultados da pesquisa realizada junto a sete estudantes do ensino médio em uma escola pública de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul. Com base em uma atividade de produção textual e nas vozes dos estudantes, a pesquisa constatou que expressões racistas, discriminatórias e preconceituosas ainda estão presentes no contexto escolar, o que denota a necessidade de haver mais atenção às práticas discursivas dos estudantes e um enfrentamento cotidiano nas práticas pedagógicas dos professores. As autoras consideram altamente relevante que o professor se aproprie dessa temática e se posicione de maneira fundamentada nos debates que podem ser promovidos pela escola, a fim de valorizar as diferentes identidades dos sujeitos que a compõem.

Os sentidos críticos de reconhecer a mulher como ser humano de potência negada ao longo da história compõem o terceiro eixo temático do livro, o qual também aborda uma pesquisa sobre redes sociais e educação.

Intitulado *Mulher, nacionalismo e livro didático em Angola (1975-1980)*, o capítulo inicial desse eixo faz uma reflexão sobre a visibilidade da mulher na formação do nacionalismo angolano em livros didáticos no período pós-independente (1975-1980). O artigo se fundamenta na noção dos estudos pós-coloniais sobre as categorias mulher, nacionalismo e livro didático, em consonância com a história da Independência de Angola. O objetivo do estudo é (re)visitar perspectivas históricas da representação da mulher nos livros didáticos que tratam dos embates históricos da libertação do país. Os autores sabem da importância da mulher nas diversas frentes de lutas pela libertação,

mas querem verificar como esse processo é tratado nos livros didáticos, uma vez que esses instrumentos de linguagens e educação constituem a formação sobre a representação da mulher que, por sua vez, é a expressão da consciência histórica nacional. A ideia da pesquisa é muito especial, pois permite visibilizar, analisar, caracterizar os estereótipos e as condições de grupos, inclusive a condição da mulher, seus papéis sociais e suas representações em instrumentos de formação.

No capítulo *Mariinha, Maria e Mikael: trajetória de vida de uma mãe de santo umbandista*, Tayson Silva Cirqueira e a professora doutora Francilene de Aguiar Parente analisam a história de vida de Maria Raimunda de Moura, mãe de santo umbandista que vive em Altamira. A pesquisa dos autores constatou as conquistas e dificuldades enfrentadas em diversos momentos de sua história e percebeu como ela construiu suas identificações como Mariinha, Maria e Mikael, que representam as fases de sua vida. Nesse trabalho fica evidente a importância da vida que não se baseia inteiramente nos fatos, mas em revisões da história para se construir e falar de si. Coordenada por Francilene de Aguiar Parente, antropóloga de formação, essa pesquisa é muito importante para os processos de formação almejados pela sociedade brasileira, pois produz conhecimentos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, conforme preconizado pelas LDBN - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (10.639/03 e 11.645/08).

No capítulo *Aprendizagem mediada pelas redes sociais com estudantes transgênero: primeiras aproximações*, os autores Péryklis Wellinson Monteiro Nascimento, Leonardo Zenha Cordeiro e Manuela Rodrigues apresentam uma pesquisa exploratória cujo objetivo é analisar a aprendizagem em rede para estudantes transgênero. O eixo norteador dessa pesquisa são as possibilidades da educação e aprendizagem digitais em rede, já que as novas tecnologias digitais da informação e comunicação e das redes sociais constituem a cultura contemporânea. A pesquisa é muito promissora, pois disseca o cotidiano escolar impregnado de condutas heteronormativas, que impõem a heterossexualidade como a única orientação sexual aceitável. Nesse sentido, a escola se torna preconceituosa e, portanto, opressora dos discentes que não se encaixam no padrão, como os alunos LGBTQIA+ (lê-se lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, assexuados e intersexuais), já que reforça as condutas transfóbicas e vai na contramão de uma educação verdadeiramente inclusiva, transformadora e voltada para o desenvolvimento humano e para o exercício da cidadania. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em

Educação e Cultura (PPGEDUC) e ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB), sob a coordenação do professor Leonardo Zenha Cordeiro.

O capítulo *Variação linguística, identidade, crenças e atitudes,* de autoria da professora doutora Raquel Maria da Silva Costa Furtado e sua orientanda Cintia Gonçalves Miranda, analisa as crenças e as atitudes linguísticas diante das expressões faladas no rio Tentem, na zona rural de Cametá, Pará. A pesquisa se debruça sobre o grau de consciência e de estigma dos falantes de Tentem, a fim de compreender as percepções, crenças e atitudes linguísticas veiculadas em seu modo de falar; de identificar o valor social atribuído pelos falantes a essa variedade da língua; e de verificar se tais atitudes linguísticas contribuem para a existência do preconceito linguístico.

Por meio deste livro, queremos compartilhar a produção de conhecimento e as experiências de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores/as do PPGEDUC em parceria com a rede Procad-Amazônia e intelectuais convidados, com seus múltiplos olhares e contribuições para pensar a educação, as culturas e as linguagens. Convidamos os leitores/as a participarem dessa jornada e esperamos que as escritas e as vozes de resistência aqui apresentadas ecoem em diversos contextos educacionais e na formação de professores/as e pesquisadores/as das ciências humanas, em especial da educação.

Profa. Dra. Vilma Aparecida de Pinho
Prof. Dr. José Valdinei Albuquerque de Miranda

SUMÁRIO

EIXO 1 - RESISTÊNCIAS HISTÓRICAS E COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO E CULTURA

EIXO 2 - PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: PERSPECTIVAS DA REDE ACADÊMICA

EIXO 1 - RESISTÊNCIAS HISTÓRICAS E COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO E CULTURA

EDUCAÇÃO EM (CON)TEXTOS CULTURAIS: A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROVÉRBIOS EM MOÇAMBIQUE

António Domingos Braço

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS: A EDUCAÇÃO ENQUANTO DISCURSO CULTURAL

Nosso objetivo é mostrar que a educação, em suas diversas formas de realização, sujeita-se aos (con)textos localizados de onde advêm seus conteúdos (textos) e manifesta-se através de linguagens particulares. Partimos do pressuposto de que, como a educação contém um discurso humano localizado no tempo e no espaço, é preciso dar espaço a todas as vozes e explorar todas as formas de linguagens e manifestações do ser-estar-diverso nas distintas acepções do mundo e seus múltiplos sentidos e significações. Por um lado, esse posicionamento epistemológico nos exige mais atenção às polissemias conceituais em relação aos termos cultura e educação (culturas e educações). E, por outro, coloca-nos ao lado daqueles que desafiam a hegemonia do conhecimento ocidental, remetendo-nos ao campo simbólico da construção da realidade, do discurso social e, quiçá, da própria educação.

A premissa básica da nossa reflexão é considerar a educação como cultura, na qual se inscrevem as identidades sociais dos sujeitos que nela participam. Em termos conceituais, queremos que o termo cultura seja entendido como "ideia de valor", enquanto uma possibilidade objetiva que é concebida a partir da significação da realidade vivida, "subordinada a pontos de vista especificamente particulares" (WEBER, 2001, p. 131). A ocorrência da educação em vários modos está relacionada à ideia de valor porque ela só pode ser entendida dentro de uma realidade – temporal e espacial –, na qual um texto pode dizer e ter sentido, o que podemos denominar de contexto, de especificidades e de localidade de sua realização.

Em nosso entendimento, é difícil pensar a educação fora da cultura e vice-versa, pois seu valor está diretamente relacionado aos interesses dos sujeitos que a praticam, ou parafraseando Forquin (1993), a cultura é o texto e contexto em que ocorre a educação. Por isso, assumimos nesta reflexão que o texto das narrativas culturais é um conteúdo de educação, no qual se alicerçam as identidades, os processos de construção dos seres humanos enquanto seres sociais e culturais, e até mesmo os currículos e conteúdos escolares. Em suma, a educação é cultura, "sobretudo porque se instala dentro do domínio

propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano" (BRANDÃO, 2001, p. 14).

Desse modo, pensamos que nossas ideias sobre o mundo são uma construção social e fazem parte de um discurso que contém representações, papéis e modos de inserção e relação com o "Outro", o diferente, que é o campo da antropologia. Aliás, os modos de construção e transmissão de saberes são inerentes a todas as sociedades e acontecem nesse plano simbólico das linguagens, quer sejam as mais correntes e formais como a escolarização, ou até por meio de ritos de iniciação (BRAÇO, 2008; CANDA, 2006; BONNET, 2002) e de narrativas orais, entre outras formas.

As linguagens que enfocamos são as emanadas nas narrativas culturais da oralidade, particularmente nos provérbios do povo Sena[1], que como todas as outras formas, contêm textos discursivos que permitem a compreensão e explicação da realidade, da visão de mundo, das ideias das relações humanas e dos agenciamentos de identidades e performances.

PROVÉRBIOS COMO TEXTOS EDUCATIVOS

Os provérbios fazem parte de textos muitos usados em populações de tradição oral. Estudos em diversos contextos comprovam a importância de tais textos no processo de educação, seja em ambientes formais (escola) ou informais (práticas comunitárias). Os textos literários orais podem permitir a valorização e o reconhecimento dos "códigos linguísticos, sociais e culturais [...], a descoberta e exploração de identidades e intersubjetividades [...] e a preservação do próprio patrimônio oral da comunidade" (NOGUEIRA, 2011, p. 92). Além disso, esses textos constituem o que Guerreiro (1993, p. 31) denomina de literatura popular, cujo valor e função estão relacionados ao "estético, pedagógico, linguístico, sociológico, histórico, psicológico e filosófico".

Entendemos que os provérbios são como narrativas, pois comportam o que Walter (1987, p. 205) denominou de uma forma artesanal de comunicação, na qual a marca do/a narrador/a se imprime no texto "como a mão do oleiro na argila do vaso", mantendo-se ao longo do tempo sem requerer explicações. Em nossa análise, os provérbios são como narrativas culturais que constituem um texto educativo, fundamentam o próprio *modus* da vida social e representam as "convenções sociais", para usar uma expressão de Manjate (2011). Mas elas também são como ditos que prezam pela "economia de palavras", conforme afirma Ssetuba (2005), e se originam da observação dos fenômenos da natureza,

1. De 2014 a 2016, durante a elaboração da tese de doutoramento, realizamos um estudo etnográfico junto ao povo Sena, para verificar como as narrativas orais participavam da construção das identidades de gênero feminino e masculino nesse grupo social.

sociais e da experiência humana. Embora tenham referenciais (símbolos) diferentes, esses textos transmitem mensagens contendo valores comuns – o que Junod (1934) chamou de tradição oral, por tratar-se de uma atividade literária que preserva os aspectos tradicionais culturais, o legado das culturas – que são reconhecidos e reproduzidos pelo grupo social, de modo que suas marcas podem se ajustar às diferentes esferas da organização social, como a familiar, a econômica, a social e a política.

O povo Sena, alvo do estudo no qual se baseia a nossa análise, usa a palavra *mwambo* para sintetizar o fluxo da vida social, cotidiana e sua perenidade. Por isso, é preciso reiterar que analisar os provérbios – como tradições culturais ou *mwambo* que circulam nos diversos âmbitos da literatura oral –, não é um exercício de Paremiologia, enquanto um estudo sobre seus aspectos semânticos, estruturais e funcionais, como tem sido abordado de um modo mais profundo no contexto moçambicano nos trabalhos da Manjate (2011; 2014). A partir dos pressupostos da etnografia e da etnologia (LÉVI-STRAUSS, 2003), das compilações do antropólogo (PAMPALK, 2008b) que conviveu com o povo Sena e do diálogo interpretativo envolvido em nosso encontro com os Sena, buscamos fundamentalmente destrinchar a relação entre o texto proverbial, o processo de representação da vida cotidiana e como os *mwambo* dos Sena circulam no dia a dia mediante diversas formas literárias.

Primeiramente, vale esclarecer que na língua Sena o termo provérbio é traduzido pela palavra *nsangani* e muitas vezes citado no plural, sendo acrescido do prefixo *mi + sangani = misangani* (PAMPALK, 2008a). Nesse sentido, o termo se refere às lições da vida cotidiana e à visão de mundo. Muitas vezes, porém, ele também é expresso como *nsanje* (*misangi,* no plural), o que seria uma referência aos "ditados" ou "parábolas", de acordo com o significado dado no dicionário de SIMBE (2004). De certa maneira, essa polissemia de nomenclaturas mostra a facilidade observada por Ssetuba (2005) com que os provérbios são absorvidos nas falas do dia a dia e nas outras formas de literatura oral, assim como sua mensagem, que é a expressão da essência dos caminhos da vida, dos comportamentos e das percepções sociais. Ao falar sobre a vida mental do povo Thonga (ou Tsonga), Junod (1936) diz que ela se revela nos feitos espirituais de dois modos: pela vida intelectual e pelas questões morais e religiosas. Mas em todos esses casos há uma manifestação do "dom da comparação", procedimentos literários de uma poesia didática com narrativa enigmática e antitética, e seu discurso tende a apresentar as ideias de uma maneira indireta, com expressões simples que dissimulam outras significações que frequentemente são difíceis de ser compreendidas pelo auditório. Assim, somente quem descobrir os sentidos ocultos em suas sentenças, pode penetrar nos segredos do espírito do grupo.

Para a pesquisadora moçambicana Manjate (2014), os textos orais fazem uma representação do confronto e das competências linguística e cultural dos falantes, sendo apropriados aos contextos textuais e situacionais e se renovando dentro da dinamicidade da própria cultura e das línguas, o que os atualiza conforme as necessidades e variações orgânicas manifestadas na expressão dos falantes ao vivo dentro de um contexto. Compartilhando esse modo de entender, consideramos que a análise quanto à identificação do provérbio pelo ouvinte envolve: a noção abstrata do gênero-provérbio, sua estrutura, o modo em que é percebido cultural e etnicamente e o modo em que se inscreve no contexto. Ou seja, os modos plurais para discernir o caráter e significação do provérbio envolvem sua definição, estrutura, linguagem e função. Embora não sejam moralizantes, os níveis das mensagens dos provérbios variam do sentido mais evidente ao mais profundo e, "por isso, sua interpretação depende tanto do contexto social em que o provérbio foi pronunciado quanto de um auditório congenial que procure decifrar todo o sentido escondido por trás das imagens –, que muitas vezes é uma crítica social "camuflada" (PAMPALK, 2008a, p. 37). Devido a essas características, sua atualização ocorre por meio da sua utilização em campos amplamente diversificados, desde a família até toda a sociedade.

As funções sociais dos *misangani* no contexto do povo Sena não fogem ao que foi descrito em outros grupos sociais sobre os mesmos textos orais. A primeira é educativa e considerada uma maneira pedagógica, ou uma *poesia didática* na expressão de Junod (1936), para expressar o sentido sentencioso de se aludir à complexidade da vida social a partir de uma linguagem direta, porém metafórica, pela qual mantém discretos os sentidos e significados dos seus discursos. O uso do mínimo de palavras e a maximização da mensagem fazem com que sua decifração seja um exercício de reflexão e introspecção no sentido individual e pessoal, mas que também se volta ao social por impor um ponto de vista sobre a vida a partir dos desejos e comportamentos aceitos pela família e pela sociedade, em função da coletividade. Portanto, constituem-se em tradição.

Nesse sentido, o fim último do provérbio para os Sena, tal como de qualquer outro texto da literatura oral, é a transmissão do *mwambo* (*myambo*, no plural) referente aos "costumes", "hábitos" e "tradições culturais" desse povo. Isso torna seu caráter literário mais perene, fixo e estável –, ao contrário do canto e da dança que se atualizam com mais facilidade incorporando textos que comportam a dinamicidade da sociedade. Mais durável e resiliente, o conteúdo proverbial pode permanecer sob a forma de mentalidade ou de memória ativa ou passiva durante várias gerações, como fundamento da vida coletiva ou tradicional (JUNOD, 1936; MANJATE, 2011; SSETUBA, 2005), como uma filosofia e meio de transmissão de conhecimentos e convenções para os mais jovens (HUSSEIN, 2005; DEI, 2014).

Uma vez que os *minsagani* mantêm as ideias sobre um modo de vida ao longo de gerações, seu uso entre os Sena acontece em momentos esporádicos, quando situações específicas assim o exigem, e por meio da comparação eles expressam as ideias de modo simples e sem rodeios, porém dissimulando outras significações cujos sentidos são compreendidos à luz da reflexão dos contextos nos quais são aplicados. Isso também foi constatado por Marques (1960) em seu estudo sobre o povo Sena, no qual destaca que a simplicidade e o alto valor cultural de sua linguagem fazem dessas narrativas culturais uma fonte de concepções de modos de ser sociais que resumem em uma expressão todo um pensamento do grupo sobre a realidade que os cerca – o que Junod (1936) denominou de a vida mental de um povo que comporta o intelectual, o moral e o religioso –, e que pode estar contida em outras formas de literatura oral.

Embora as interpretações sobre os textos orais ao longo deste texto tenham sido agrupadas em categorias, nossas leituras têm como foco as intersubjetividades das releituras realizadas e as intertextualidades com outras formas de oralidade, como os cantos, os contos e as falas cotidianas, que levaram a outras categorizações baseadas nas concepções sobre mulheres e homens. Nas próximas páginas abordaremos aspectos que consideramos fundamentais na análise dos textos orais: como o povo Sena os utiliza para garantir a estabilidade das normas sociais, ensinando comportamentos, lições de vida e a moral do grupo – todo aquele conjunto que eles denominam de *mwambo.* Para deixar mais claro, lançamos as seguintes perguntas: como os provérbios refletem a força das tradições culturais para a afirmação das identidades e intersubjetividades? Como essas narrativas orais são usadas para a construção, contestação e questionamento das "verdades" contidas nas convenções sociais?

EDUCAÇÃO, ORALIDADES E IDENTIDADES

O que as tradições orais têm em comum? Quais são os significados ocultos nessas narrativas? Como esses textos culturais se articulam no cotidiano e se tornam vida vivida? Essas questões refletem sobre a condição pública da cultura sugerida por Geertz (1989), a qual permite indagar sobre a importância daquilo que está sendo transmitido e as estruturas psicológicas que guiam as pessoas e os grupos aos comportamentos narrados. Para isso, as leituras sobre o valor dessas narrativas abrangem o âmbito da coletividade e consideram seu objetivo explícito ou implícito como um modo de socialização de práticas e discursos. Uma das funções dessa literatura oral na estruturação do pensamento Sena, que não difere do que acontece em outras localidades, é justamente narrar a concepção de vida dentro dessa organização social, de modo que seus textos contemplam vários assuntos do cotidiano penetrando diversas instâncias e indicando caminhos para seus

membros expressarem suas identidades e pertencimentos, conforme os grupos sociais aos quais estão vinculados.

Isso fica implícito na enunciação dos provérbios "*bvumbe inatowera n'kondo wache"* [o rato sempre segue o caminho dos seus] e "*madzi nkhabe kudwala nyandza*" [a água não esquece seu rio]. Esses dois provérbios usam estilos linguísticos diferentes: o primeiro na forma afirmativa e o segundo na negativa. As imagens comparativas usadas traduzem a cotidianidade do contexto, a exemplo de *bvumbe*, uma espécie de roedor muito comum nessa região, principalmente nos períodos de colheita de cereais. Esse roedor se caracteriza por criar trilhas que são seguidas por todos os descendentes do seu tronco (*nkhonda*), o que facilita a identificação dos caminhos a serem seguidos pelas gerações mais novas que pertencem à mesma ninhada. Já no segundo provérbio, há a analogia da "água" e do "rio", dois elementos com forte carga identitária para o povo Sena devido à sua localização no delta do rio Zambeze, um dos maiores de Moçambique. Ambos os ditos exprimem a indissociabilidade entre a parte e o todo dando relevância ao conjunto, mas também revelam que a parte deve seguir o mesmo caminho para se identificar com o todo.

Em termos contextuais, esses provérbios remetem à importância do grupo para a formação da personalidade do indivíduo enquanto ser social, mas também levam à reflexão sobre o caráter perene das "raízes culturais" enquanto referência para os modos de vida. Como me disse o senhor Garrafa[2] *"ninguém vai perseguir outra pessoa, a não ser o da sua família. Você chegou aqui e pode ser muito conhecido* [caráter individual], *mas você chega num lugar e vai em casa da sua família* [caráter da coletividade, do pertencimento social]". No caso, o conceito de família ultrapassa o âmbito nuclear de parentesco definido por Lévi-Strauss (2012) e remete às origens, aos troncos de descendência de uma família ou grupo étnico-social, aos rastros e tradições culturais de um povo, nas quais estão enraizados todos os processos individuais e coletivos de socialização dos seus membros desde a infância. Em seu sentido mais profundo, esses ditos ditam os percursos a serem tomados pelas gerações mais novas a partir de um dos marcadores sociais associados ao território de origem. Tais conexões culturais, que ligam as pessoas ao lugar, aos trilhos, aos rios e as confinam a um espaço geográfico e sobretudo simbólico, aparecem nas sentenças proverbiais e se atualizam no cotidiano de diversas maneiras. Isso torna a educação uma atividade tipicamente social, conforme apontado por Durkheim (2007).

No contexto social, a mensagem dos provérbios tem significados que se atualizam para apelar de modo mais didático aos aspectos da identidade, identificação e intersubjetividade de um povo com um espaço, sua vida, o antigo e o novo que surge, e o faz retornar às suas raízes. No sentido literal, os movimentos físicos pressupõem um deslocamento no espaço,

2. Entrevista levada a cabo durante um estudo de campo entre 2014 a 2016 no distrito de Marromeu, Província de Sofala, em Moçambique.

mas também um retorno simbólico pelo qual ser Sena se expressa na especificidade do seu "rio", do seu "caminho", o qual difere dos de qualquer outra realidade. Isso faz com que, em qualquer parte, os Sena se distingam de outros povos.

É na sublimação do caráter da coletividade ou do pertencimento social ao caráter individual mediada pelas tradições culturais – *mwambo* – que se assenta o valor das narrativas culturais enquanto discursos que se manifestam nos ditos e nos atos. Em nosso ponto de vista, isso está no contexto das representações coletivas, cujos conceitos elucido a partir dos escritos de Durkheim (1970) e de Durkheim e Mauss (2005), pois comportam modos de ser, conviver, estar, pensar e fazer, que dependem muito mais de um todo (coletivo) e menos das partes (individuais), o que remete a uma vida e valores em comum.

> Em toda língua, em todo símbolo escrito ou não, figurado ou não figurado, pensado ou mesmo subconsciente, em toda maneira de agir e pensar – e todos supõem no homem [e na mulher] a vida em comum –, há sempre ao lado uma lógica imposta, prévia, às vezes animista, outro valor. É o valor 'comum' para indivíduos – naturalmente agrupados – que aceitam esse símbolo, que escolheram mais ou menos arbitrariamente, mas com unanimidade, um rito, uma crença, um modo de trabalho em comum, um tema musical, uma dança. Em todo acordo há uma verdade subjetiva e uma verdade objetiva; e, em toda a sequência de acordos simbólicos, um mínimo de realidade, a saber, a coordenação de acordos. E mesmo se os símbolos e cadeias de símbolos só correspondem ao menos às pessoas que as compreendem e nelas creem, e para as quais servem de expressão total concomitantemente a estas coisas e suas ciências, suas lógicas, suas técnicas, ao mesmo tempo há suas artes, suas afetividades (MAUSS, 2005, p. 397).

Assim, para os Sena, esses ditos ditam uma comunhão de juízos e modos de pensamento que se refletem, correspondem às coisas e à realidade e, consequentemente, criam representações que são comuns a todos, à coletividade. A analogia que liga as águas (*madzi*) ao rio (*nyanza*), ao *bvumbe* (rato), ao *n'kondo* (caminho) e à *nkhonda* (tribo ou descendência) reforça a relação existente entre suas tradições culturais – *myambo* –, o lugar onde repousam as concepções dos aspectos da vida social, incluindo as ideias que reforçam as identidades e diferenças sociais, e são centradas na perspectiva da construção social, cultural e histórica de seus sujeitos mediante entendimentos coletivos.

Por outro lado, entendemos como Rasul (2015) que esses textos orais expressam uma percepção de verdade e práticas tradicionais. E concordamos com Dei (2014) que eles, além de ser um meio para o conhecimento da cultura, da história, das cosmologias e da visão de mundo, permitem o estabelecimento das conexões dos eventos sociais e das relações entre os membros de um grupo e de suas coexistências sociais. Nesse sentido, nenhuma distância físico-geográfica pode separar os Sena de suas tradições, dentro da sincronia de que "tu nasceste em Marromeu", tu és Sena e Sena sempre serás onde quer que estejas, o que significa que a menção a esses territórios se conecta com a própria

identificação desse povo.

Como exemplo dessa conectividade com os espaços na cotidianidade, uma das perguntas mais comuns que os Sena fazem para identificar um desconhecido é, onde você nasceu?. À primeira vista, essa questão parece remeter apenas a uma localização em termos geográficos, à demarcação de um território de origem. Mas para o povo Sena, a curiosidade vai além disso, pois impera a necessidade de buscar as origens – *ku mudzi* –, que expressa o lugar de nascimento, remete à linhagem familiar e diz respeito às tradições culturais vinculadas a esses espaços. As evidências mostram que há um modo de identificação que se circunscreve e se inscreve dentro dos limites de um território, mas que também é vigiado pelas tradições orais, assim tornando-se um demarcador contextual para a análise dos processos de construção da identidade. Os textos orais se atualizam dentro dessas CASAS e com o que acontece nelas, mas também pode-se dizer que as casas atualizam esses textos a partir de suas diversas atividades cotidianas, assim desempenhando a função cultural no processo de socialização e identificação dos Sena. Na compreensão dos Sena, a casa, que localmente é designada de *nyumba*, ganha um sentido mais amplo que se conecta ao do *mudzi*, que tem um duplo significado – *povoação* e *túmulo* –, respectivamente a moradia dos vivos e dos mortos, dos humanos e dos sobre-humanos (espíritos). *Nyumba* e *mudzi* parecem sinônimos, pois ambos denominam um território, sendo que o primeiro termo se refere a um espaço de residência mais restrito e o segundo tem um sentido mais amplo. No entanto, os dois dizem respeito a um território e a uma possibilidade de apropriação da terra. Tanto *nyumba* como habitação quanto *mudzi* no sentido da aldeia de origem ou de lugar de destino, a sepultura, são espaços de ressignificação das vidas, e suas interpretações levam à compreensão das "águas" e dos "trilhos" que orientam os modos de ser de mulheres e homens nesse contexto.

No entanto, na tradição cultural Sena, esses espaços também representam a força e o poder da residência (patrilocal) e da linhagem (patrilinear), da construção de uma relação que se sedimenta a partir de um território paterno, pelo qual se traça a origem das famílias sob o enfoque evocado pelas tradições orais, o que será mais desenvolvido nas próximas páginas. Em algum momento, um dos informantes me disse que praticamente todos os rapazes, quando se sentem crescidos, constroem sua casota no quintal dos seus parentes, assim garantindo a herança dos bens materiais e das terras, mas também a continuidade da própria linhagem familiar. Nesse sentido, a casa de residência (*nyumba*) vai se tornando a casa de origem (*mudzi*), pela qual se estabelece a continuidade do grupo familiar. Isso demonstra que o apelo feito no canto "você nasceu em Marromeu" tem grande impacto sobre os homens desse grupo.

Portanto, os Sena estabelecem uma relação muito estreita entre a terra, enquanto

território de pertencimento e identificação das famílias, e suas origens e elos com seu clã familiar –, o que localmente é denominado de *dzindza* (ou *nkhonda*, quando relacionado diretamente à descendência). E nessas conexões, onde as memórias são expressas no sentido das identificações, mesmo que pessoais, eles se unem em uma coletividade. No pensamento coletivo não há uma identidade desconectada de uma descendência, de uma linhagem (no caso, paterna) e de um território, e cabe aos homens criar as condições para essa continuidade, conforme o provérbio "o rato sempre segue o caminho dos seus". Tal caminho diz respeito aos processos de identificação do indivíduo dentro de um grupo maior (enquanto povo), mas também dentro de um grupo familiar, cujo traçado é uma responsabilidade dos homens.

Esses caminhos de identificação a partir de um espaço de origem resistem a situações adversas. Por exemplo, durante a guerra civil entre 1977 e 1992, muitos habitantes de Marromeu, assim como a maioria da população de Moçambique, deixaram seus lares para construir casas em outros lugares. Logo após o conflito, a maioria dessas pessoas retornou às suas terras –, o que demonstra a importância da identificação territorial –, mas outras permaneceram nos novos territórios, onde começaram outro processo de identificação a partir desse novo espaço de residência. Mesmo assim, essas últimas estabelecem contatos mediante visitas regulares, muitas vezes para realizar rituais para os ancestrais que estão em seus territórios de origem (*mudzi*), pois acreditam que só assim se estabelece a conexão entre suas vidas e a dos seus ascendentes e a continuidade do nome e de sua linhagem familiar. Os espaços territoriais apropriados de modo diferenciado fazem com que eles sempre afirmem o provérbio "a água não esquece seu rio".

CONCLUSÃO

Pensamos que o valor cultural dos textos orais está na expressão das identidades subordinadas a esse *mwambo*, entendidas como representação coletiva cujo sentido foi enunciado por Cardoso de Oliveira (1976), ou seja, que elas são engendradas a partir da vida, das relações sociais e das interconexões entre sua dimensão pessoal e social, sendo ao mesmo tempo uma identidade processual que pode ser assumida por esses sujeitos em diferentes contextos concretos da vida social, mesmo que sujeitando-se a ambiguidades, manipulações e flutuações. A sujeição a uma identidade étnica, que caracteriza os Sena, também se manifesta em outros modos de identificação que permitem circular nesse contexto, caracterizando as pessoas como transitórias, localizadas, fragmentadas, instáveis, históricas e plurais. Com isso queremos afirmar que tanto os provérbios quanto os rituais, os contos e cantos trazem em si o reconhecimento das dicotomias entre modos de identificação e diferenciação dentro do grupo, que neste caso é o dos Sena. Eles

são submetidos ao acórdão das tradições culturais – os *mwambo* –, que são o caminho regulador dos modos de ser e estar sociais. Por isso, pensamos que, mediante a análise desses textos, seja possível chegar à compreensão dos meios de produção e transmissão dessas identidades dicotômicas no contexto do grupo e, ao mesmo tempo, das forças envolvidas no agenciamento dessas identidades sociais subordinadas ao que está prescrito, ou seja, às correntes das águas ou mesmo a esses trilhos, para estabelecer uma analogia com a força da linguagem proverbial na manipulação do comportamento dos indivíduos para a construção social das identidades, enquanto significações que são geradas pelas práticas discursivas da literatura oral. E isso torna importante a exploração de sua dimensão educativa.

REFERÊNCIAS

BONNET, J. A. D. S. **Ethos local e currículo oficial**: a educação autóctone tradicional Macua e o ensino básico em Moçambique. São Paulo: PUCSP, 2002.

BRAÇO, A. D. **Educação pelos ritos de iniciação**: contribuição da tradição cultural ma-sena ao currículo formal das escolas em Moçambique. São Paulo: PUCSP, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2001.

CANDA, C. J. **Educação autóctone tradicional e a educação oficial moderna**: efeito dos ritos de iniciação autóctone sobre o rendimento escolar dos alunos iniciados. São Paulo: PUCSP, 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

DEI, G. J. S. African indigenous proverbs and the institutional and pedagogic relevance for youth education: Lessons from Kiembu of Kenia and Igbo of Nigeria. **Journal of Education and Training**, v. 1, # 1, 2014.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2007.

______. **Sociologia e filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Forense, 1970.

DURKHEIM, É.; MAUSS, M. Algumas formas primitivas de classificação: Contribuição para o estudo das representações coletivas. *In*: MAUSS, M. *Ensaios de Sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 2005, pp. 399-455.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUERREIRO, M. V. **Para a história da literatura popular portuguesa**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1993.

HUSSEIN, J. W. The social and ethno-cultural construction of masculinity and feminity in African proverbs. **African Study Monographs**, v. 26, # 2, 2005, pp. 59-87.

JUNOD, H. A. **Les chantes et les contes de Ba-Ronga**. Lausanne: Georges Bridel, 1934.

______. **Moeurs et coutumes des Bantous**: La vie d'une tribu Sud-Africaine. Paris: Payot, 1936.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

______. **As estruturas elementares do parentesco**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MANJATE, T. Literatura oral: rupturas e continuidades. Estudos Moçambicanos. **Revista de Ciências Sociais e Humanas**, v. 22, n□ 1, pp. 139-158, 2011.

______. Estudos de literatura oral: da performance como expressão de um novo paradigma. Estudos Moçambicanos. **Revista de Ciências Sociais e Humanas**, v. 23, pp. 139-158, 2014.

MARQUES, M. I. T. M. Contos nativos. *Sociedade de Estudos da Província de Moçambique*, jun/jul 1960, XXIX.

MAUSS, M. Mentalidade arcaica e categorias de pensamento. *In*: MAUSS, M. *Ensaios de Sociologia*. São Paulo: Perspectiva, 2005, pp. 373-398.

NOGUEIRA, C. O texto da tradição oral portuguesa no 3o ciclo de ensino básico e ensino secundário. **Revista Lusófona de Educação**, n□ 17, pp. 91-101, 2011.

PAMPALK, J. **Nzerumbawiri**: provérbios Sena. Maputo: Paulinas, 2008a.

______. **Mphyanga**: contos Sena. Maputo: Paulinas, 2008b.

RASUL, S. Gender and power relationships in the language of proverbs: Image of a woman. **WU Journal of Social Science**, v. 9, # 2, pp. 53-62, 2015.

SIMBE, P. D. **Dicionário chisena-português**. Maputo: Rádio Moçambique, 2004.

SSTUBA, I. The hold of patriarchy: An appraisal of the Ganda proverb in the light of modern gender relations. *In*: ROUX, E. L., et al. *Gender literature and religion in Africa*. Dakar: Codersia, 2005, pp. 15-37.

WALTER, B. **Magia e técnica, arte e política**. V. 1, 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSMOVISÕES QUILOMBOLAS: QUESTÕES PROPOSITIVAS

Antonio Bispo

Transcrição feita por Gleycy Kellen Gomes Leão e Judith Anteles Moreira, estudantes de pedagogia da UFPA em Altamira e bolsistas de Iniciação Científica para projeto de pesquisa coordenado pelo professor Leonardo Zenha da UFPA

> "Quando nós falamos tagarelando e escrevemos mal ortografado…
>
> Quando nós cantamos desafinando e dançamos descompassados…
>
> Quando nós pintamos borrando em desenho o que fizemos enviesados…
>
> Não é porque estamos errando. É porque não fomos colonizados."

"Vivas, vivas! Porque todas as vidas importam!"

Eu quero começar dizendo que as universidades com quem mais tenho dialogado desde 2015 são exatamente a Universidade do Pará em diversos campi, a Universidade de Goiás, a de Brasília, a UFMG, a Universidade Federal da Bahia, a do Rio de Janeiro, a do Rio Grande do Sul, a de Pernambuco e a do Maranhão. Essas são as que mais têm me convidado. Não vou mencionar a do Piauí porque é lá que eu vivo e participo há muito tempo. Tenho também participado nas outras e, em menor proporção, em quase todas as universidades federais no Brasil. Por que estou dizendo isso? É porque a fala que anda comigo é uma fala contra colonialista. É uma fala de trajetória. Uma fala de modo de vida. Então, se essas universidades estão me convidando em maior proporção, isso significa que nelas há professoras, professores e estudantes estudando, ou melhor, muitas pessoas que também estão dialogando com essas temáticas. Estou colocando isso pra gente compreender melhor o que tá acontecendo neste momento neste lugar chamado Brasil.

Bem, eu tenho ouvido muito as pessoas dizerem que o grande problema é Bolsonaro desde quando começou... Mas a história da crise começou em 2015. Eu venho dizendo que essa crise não é nossa, dos povos de visão politeísta, e sim da sociedade euro cristã monoteísta. E quando eu digo povos, quero fazer uma distinção. O que é o Brasil? O Brasil é uma invenção dos europeus cristãos colonialistas. O Brasil não é um estado do povo quilombola nem dos povos indígenas. O Brasil é um estado colonialista inventado pela sociedade euro cristã colonialista. Nesse sentido, nós não temos condições nem interesse em consertar o Brasil. Nosso compromisso é com os nossos territórios. Porque

o nosso território tem outra movimentação e outros modos de vidas. E eu estou dizendo vidas porque o Brasil é dos humanos e nosso território é de todas as vivências. Essa é uma questão que a gente precisa avaliar. E o problema não é o Bolsonaro, o problema é a sociedade que o Bolsonaro representa.

Só para se ter uma ideia, no Estado do Piauí, Wellington Dias está em seu quarto mandato como governador pelo PT. Foi eleito junto com o Lula e reeleito junto com o Lula. Saiu para ser senador, mas elegeu seu sucessor. Foi eleito e reeleito de novo. Agora no quarto mandato, Wellington Dias, através da Secretaria Estadual do Meio Ambiente, está concedendo licença de mineração em territórios quilombolas, mesmo com o Ministério Público e a Defensoria Pública do Estado e da União dizendo que é irregular. E aí no começo ouvi algumas conversas de que o desmatamento piorou com o Bolsonaro, mas não, o desmatamento se deve à sociedade euro cristã monoteísta que tem vários outros poderes, da mesma forma que o Supremo Tribunal tem o poder de se autodefender. Mas por que esse Supremo não tem poder para defender a Constituição quando estão em jogo as nossas condições de vida, as condições de vida dos povos indígenas e do povo quilombola? Por que o Supremo se autoprotege, mas não tem força para determinar que o Bolsonaro regularize as terras nos quilombos e dos povos indígenas que querem regularizá-las? O Congresso tem força parcial para se proteger, mas não para aplicar as leis quando as condições de vida dos povos estão em jogo. O direito não serve para nada porque o que nos serve são as condições de vida. Então essa é uma questão. Por que eu tô colocando isso no debate? É porque no próximo ano vai ter eleição. De vez em quando sou convidado para discutir a reforma política eleitoral, mas não gasto a minha inteligência discutindo essa reforma. Eu sou contra as pessoas que fazem isso? Não, eu acho que quem vai fazer isso, está fazendo bem. Agora eu não vou fazer isso porque tenho outras coisas para fazer. Eu não sou de defender políticas públicas, mas defendo políticas próprias. E só entro na política pública se ela possibilitar fortalecer a política própria. Caso contrário, não vou gastar minha inteligência com isso.

E tô colocando isso porque ultimamente tenho ouvido umas falas de muitas pessoas. Pessoas do campo que se dizem progressistas e, às vezes, até das decoloniais, das contra os colonialistas. Às vezes, é o seguinte: "Olha, ontem mesmo participei de uma *live* em que a pessoa disse que temos que cuidar do meio ambiente". Não, nós temos que cuidar das vidas no ambiente. Se nós cuidarmos das vidas, as vidas são o ambiente. Então é cuidar das vidas. Nós temos que cuidar da agricultura familiar? Não, nós temos que cuidar das agricultoras e dos agricultores familiares. Temos que fortalecer os saberes tradicionais? Para começo de conversa, não são saberes tradicionais; eu prefiro chamá-los de saberes orgânicos de uma forma mais generalizada e que acho mais necessária. São saberes

quilombolas, saberes indígenas, saberes da quebradeira de coco, saberes do ribeirinho e coisa e tal… Os saberes são dos povos, e se nós não dissermos o nome dos povos guardiões desses saberes, como é que vamos fortalecer esses saberes? Afinal, o CTG, o Centro de Tradições Gaúchas, também tem um saber tradicional. Agora, de que tradição?

Eu tô colocando isso para que a gente comece a pensar cada vez mais do segmentado para o integrado e não do integrado para o segmentado, como pensam os colonialistas. Pois bem, os colonialistas querem consertar o Brasil, para depois consertar a vida do povo. Nós queremos consertar a vida do povo, para o povo consertar seu próprio território. O povo não, os povos. E daí se der para consertar o Brasil, ótimo. Mas eu prefiro desmantelar o Brasil e fortalecer os quilombos porque se fortalecer o Brasil, ele vai nos atacar com muito mais força. Porque o Brasil é colonialista. Então quanto mais a gente fortalecer o Brasil, mais o Brasil vai nos atacar. Então, nós temos que saquear o Brasil, porque o Brasil foi feito para nos saquear. E temos que transformar as armas do inimigo em nossa defesa, para não transformar nossa defesa em arma. Então, para não estender muito e porque eu gosto mesmo é de dialogar, eu também gosto de falar a partir das outras falas. Eu quero repetir nesse momento que nós precisamos cada vez mais promover a convergência dos quilombos, aldeias e favelas para nos fortalecer e enfraquecer esse tal do Brasil. Esse Brasil precisa ser fraco, para nos atacar com menos força.

"Vivas! Porque todas as vidas importam!"

Solicitação do Prof. Dr. José Valdinei Miranda:

"Desenvolva um pouco mais essa ideia de "saquear o Brasil" para que outras forças e lutas se fortaleçam. É uma ideia bastante provocativa para ser pensada nos tempos atuais."

Resposta de Antonio Bispo:

"Vamos começar compreendendo os povos cristãos colonialistas, que pensam do integrado para o segmentado, ao passo que nós, com cosmovisões politeístas, pensamos do segmentado para o integrado. Ou seja, se houver uma pessoa fraca no quilombo, ele fica fraco. Então, é preciso fortalecer todas as vidas das pessoas, dos animais e das plantas ali, para que o quilombo se fortaleça. Veja bem, outra questão é que a palavra, a linguagem, é muito importante para nós quilombolas, que fomos impedidos de falar as línguas matrizes da África. Mas esse também não é o grande problema porque nós nos reeditamos. A África foi reeditada nos quilombos. Como pensamos do segmentado para o integrado, não podemos pensar no quilombo a partir de África. Nós podemos pensar a África a partir do quilombo. É pensando nos quilombos que nós vamos chegar à África, de onde viemos para cá.

Então, eu vou pensar na circularidade e não discutir decolonialidade. Por que não

discuto decolonialidade? Porque eu nem sei discutir isso, mas discuto a contra colonialidade. Está errado discutir decolonialidade? Eu nem sei o que é isso direito. Primeiro, nós precisamos saquear, enfraquecer e adestrar a língua portuguesa. Não dá para lutar falando da mesma forma que os colonialistas falam, embora a língua seja a mesma. Em nosso livro *Colonização, quilombos, modos e significações*, disponível em PDF, há um capítulo chamado Guerra das Denominações que deve ser lido por quem quiser se aprofundar e questionar mais sobre isso…

Mas, vejam bem, se o colonialista diz que a única saída é a educação e dissermos a mesma coisa, onde estamos apontando a contradição e fazendo um contraponto? Todas as outras vidas não humanas têm um processo de criação e, ao atingir a idade adulta, se emancipam. Por sua vez, quando chegam na idade adulta, os humanos já têm os saberes básicos necessários para continuar sua vida, estudando e aplicando, sem precisar mais da escola. Só entre os humanos se vê uma pessoa de 40 anos ainda estudando na escola formal. Se aos 40 anos você ainda não sabe o básico para tocar sua vida, é ruim. Não está fácil! Vamos então saquear.

No início, antes dos colonialistas chegarem aqui, a Igreja Católica Apostólica Romana, ou seja, a religião cristã, saqueava os povos. Só que houve uma contradição. Como é que se defende o Cristo e saqueia o povo? Então, na Bula Papal de 1455, o papa Nicolau V sabiamente autorizou o Estado, o Rei de Portugal, a fazer esse saque, porque a igreja não ia mais fazer isso. Só que parte do saque era e até hoje é repassado para todas as igrejas, inclusive a católica. Essa história de que os evangélicos são piores que os católicos é para quem tem preguiça de pensar. Católico e evangélico, é tudo cristão. E o Brasil é um estado cristão mesmo. E quem acredita que o Brasil é um estado laico, tem preguiça de pensar. Basta ler a Constituição de 1988 para ver que ela é um anexo da Bíblia. Todos os valores que estão na Constituição estão na Bíblia. Então, vamos à história do saque. Todas as igrejas têm universidades, colégios de ensino médio e ensino fundamental, hospitais, banco, enfim, uma superestrutura. A igreja é um estado paralelo. Como isso é possível? Saqueando o Estado nacional oficial, através da sonegação de impostos e de benefícios criados pelo próprio Estado. Todas as igrejas fazem isso, inclusive a católica. Então, o que devemos fazer? Aprender com esse povo. Meu tio dizia que temos que transformar as armas em defesa para não transformar as defesas em armas. As igrejas têm comunidades eclesiais de base e também comunidades terapêuticas. Quem é que financia as comunidades terapêuticas? Algumas até exploram trabalho escravo.

Então, é preciso compreender que quanto mais fortalecermos o estado, mais o estado nos expropria para fortalecer a sociedade colonialista. Portanto, só nos resta dar calote, tomar emprestado e não pagar. Nós temos que cometer desobediência civil, compreender

como é que funciona o capital e construir nossa estrutura. A escola quilombola não pode ser apenas de educação escolar quilombola, mas tem que ser a nossa própria escola. E aí para avançar mais, não precisamos criar novos modos de vida, e sim reeditar nosso modo de vida.

O Caldeirão, no Estado do Ceará, começou em 1926 e dez anos depois era uma comunidade autossuficiente com mais de 30 mil pessoas. E ninguém passava fome. Então, o que Getúlio Vargas fez em setembro de 1936? Mandou bombardear o Caldeirão. O projeto brasileiro jogou bomba nessa comunidade. Qual é a diferença entre Getúlio Vargas e Bolsonaro? O mesmo Getúlio Vargas mandou matar e tocar fogo em mais de 20 mil pessoas no povoado de Pau de Colher, na divisa do Piauí com a Bahia. Qual é a diferença? Todos são etnocidas. E agora, pasmem... Dilma Rousseff criou a Comissão da Verdade. Para quem? Para quem participou da Guerra do Araguaia. E quem estava no comando da Guerra do Araguaia? A classe média euro cristã do Sul e do Sudeste. Então ela fez a Comissão da Verdade para si mesma, mas não fez uma Comissão da Verdade para Canudos nem para o Caldeirão. E ainda tem muita gente viva que é de Caldeirão. Ela também não fez a Comissão da Verdade para os quilombos na proporção que fez para a Guerra do Araguaia. E dando mais um salto: quem foi que vetou o projeto de lei que reconhecia as línguas indígenas como línguas oficiais do Brasil? Dilma Rousseff. O nome Rousseff é euro cristão. Por que estou colocando isso? Vamos deixar de personificar a política e as ações do Estado, e dar nome a essa sociedade. Porque quando você personifica no nome de um, você absorve o outro. Então, acho que estamos vivendo o melhor momento das nossas vidas porque o inimigo está desmascarado e literalmente não usa máscara. Agora, é fácil identificá-lo e pelo menos nosso povo não tem intermediário. A dita esquerda não tem mais moral. Nós nos apresentamos agora e que a esquerda se apresente também. Que ela seja a gestora da sua trajetória e protagonista da sua história. Afinal, quem protagoniza a história quilombola são os próprios quilombolas e quem protagoniza a história indígena são os próprios indígenas.

E prestem muita atenção: tem um monte de gente dizendo que o povo tá querendo derrubar Bolsonaro, que a Globo não sei o quê, mas não é nada disso. A Globo e todas as televisões mostraram a manifestação dos caminhoneiros, que é uma galera forte. Mas por que não mostraram a manifestação das mulheres indígenas? Se quisessem mesmo derrubar Bolsonaro, teriam mostrado. Deem uma olhada na manifestação dos povos indígenas. Isso as televisões não mostraram. Então, gente, cuidado! Porque eu aprendi na minha comunidade que o que aparece é muito perigoso. Estou falando muito, mas não sei se respondi a contento, então, estou aberto a novos questionamentos."

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ARTICULAÇÕES ENTRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIDA EM MOVIMENTO

Candida Soares da Costa

Apoio financeiro: CNPq.

Introdução

A Educação Escolar Quilombola é uma das modalidades de educação e ensino estabelecidas no Brasil a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução MEC/CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução MEC/CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010). Entretanto, o principal impulso para a efetivação de políticas educacionais e curriculares enfocando essa modalidade foi o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, definidas pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Essas diretrizes salientam que a organização do ensino na educação escolar quilombola deve considerar, em primeiro lugar, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais, incluindo os festejos realizados nas comunidades quilombolas.

Quando comecei a escrever este artigo, questionei se ainda hoje faria sentido uma publicação com o intuito de subsidiar as práticas pedagógicas do processo educativo na Educação Escolar Quilombola dez anos após o advento da Resolução MEC/CNE/CEB nº 08/2012. Minha dúvida era se já não haveria produção suficiente sobre esse tema.

Todavia, a inquietação inicial passou após uma breve consulta às bases de dados SciELO Brasil – a Scientific Electronic Library Online. A intenção de também consultar a BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - foi frustrada após três tentativas malogradas em dias diferentes, nos quais havia a informação de que o site estava indisponível por motivo de manutenção do servidor. Utilizei três palavras-chave na consulta: educação escolar quilombola, práticas pedagógicas e festa de santo, especificando apenas "Coleções Brasil" como filtro. Na busca por educação escolar quilombola, a base de dados SciELO Brasil destacou apenas sete artigos sobre temas variados. Após ler os resumos, observei que seis deles são sobre: 1) materiais didáticos; 2) infâncias quilombolas; 3) implementação de escolas quilombolas na região Nordeste; 4) identidades quilombolas;

5) jongo e currículo; 6) modalidade quilombola no âmbito das políticas de educação; e 7) cultura local e ensino de matemática. Apenas o último discute práticas culturais e o ensino específico de matemática. Os sete artigos foram publicados nos seguintes periódicos: Educar em Revista (dois artigos); Educação e Realidade (dois artigos); Bolema: Boletim de Educação Matemática (um artigo); Cadernos de Pesquisa (um artigo); e Revista Brasileira de Educação (um artigo). Em termos do ano de publicação, registram-se um em 2012, dois em 2016, um em 2018 e três em 2019, conforme demonstrado no gráfico 1.

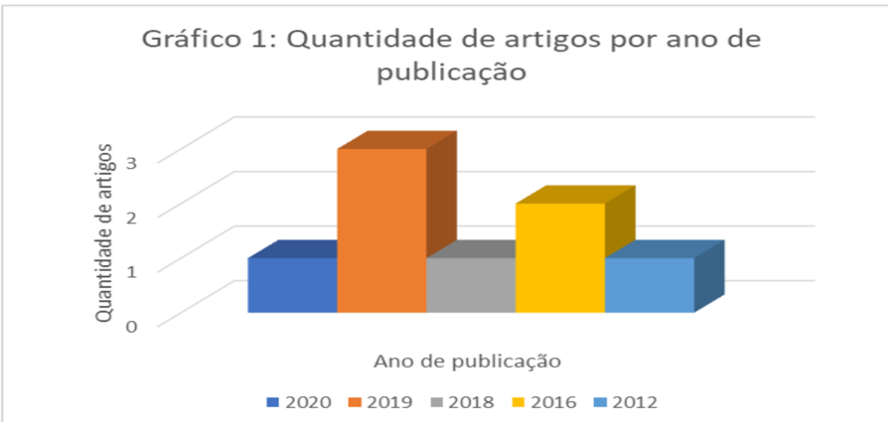


Gráfico 1: Quantidade de artigos por ano de publicação

Ao aplicar o operador booleano AND formando os pares Educação escolar quilombola AND práticas pedagógicas e Educação escolar quilombola AND festa de santo, nenhum resultado foi obtido, sinalizando na mesma direção dos dados já levantados que apontam ainda haver uma necessidade imperiosa de produção e publicação de artigos acadêmico-científicos que subsidiem a prática pedagógica com vistas à efetividade da Educação Escolar Quilombola na educação básica.

O objetivo deste artigo é demonstrar que o interesse da escola pelas práticas culturais das comunidades quilombolas é de grande relevância, pois, sob muitos aspectos, os conhecimentos desenvolvidos no processo educativo escolar se materializam nas práticas cotidianas das comunidades. Além disso, o reconhecimento e valorização dos conhecimentos contidos nessas práticas podem contribuir para o sucesso do desenvolvimento curricular, considerando as diferentes áreas do conhecimento escolar.

Os materiais fotográficos usados na elaboração deste artigo foram gerados na Comunidade Negra Rural Quilombo Morrinho, no município de Poconé, Mato Grosso, durante a pesquisa “Educação Quilombola: Festas, Memórias e Tradições”, desenvolvida no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre),

vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A pesquisa norteou-se pelo entendimento de que reforçar as possibilidades de diálogo entre o processo educativo escolar e as práticas culturais converge para a promoção do sucesso escolar, o fortalecimento da identidade quilombola e a preservação de suas práticas culturais. Uma das estratégias de registro e geração de dados durante a pesquisa, a fotografia serve de testemunho de um dado ocorrido e pode instigar reflexões sobre práticas pedagógicas e currículo. Kossoy (2001) compreende a fotografia como um valioso documento para a pesquisa, pois pode fornecer informações que não seriam obtidas de outro modo.

> O fragmento da realidade gravado na fotografia representa o congelamento do gesto e da paisagem e, portanto, a perpetuação de um momento, em outras palavras, da memória: memória do indivíduo, da comunidade, dos costumes, do fato social, da paisagem urbana, da natureza. A cena registrada na imagem não se repetirá jamais. O movimento vivido, congelado pelo registro fotográfico, é irreversível.

Entretanto, sob a perspectiva iconográfica, a fotografia ultrapassa o limite de possível representação residual de uma realidade no passado, tornando-se então interpretável, geradora de sentido, significada e até geradora de possibilidades futuras. E é por essa perspectiva que a fotografia nos interessa aqui.

Além desta introdução, o artigo está organizado em três partes. A primeira discute alguns aspectos que contextualizam a Educação Escolar Quilombola. A segunda analisa possibilidades de incorporar as experiências trazidas pelos estudantes no processo educativo. A seguir, vêm as considerações finais e os referenciais utilizados.

QUILOMBO E EDUCAÇÃO

Ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a Resolução MEC/CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, apresenta no artigo 3° três entendimentos sobre quilombos:

> I - os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
>
> II - comunidades rurais e urbanas que:
>
> a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;
>
> b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.
>
> III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento e tradição cultural de valorização dos

> antepassados calcada em uma história identitária comum, entre outros.

Sob tais entendimentos intimamente entrelaçados, o quilombo planta raízes nas formas de enfrentamento de africanos e seus descendentes, escravizados ou não, ao sistema colonial escravista, de luta pelo direito à terra e ao seu manuseio e cultivo, ao agenciamento de seus modos de produção da vida, de sociabilidade, de organização de estruturas socioeconômicas e de diferentes práticas culturais. Segundo o historiador Flávio dos Santos Gomes (2015), os agrupamentos de negros no período colonial escravista no Brasil foram inicialmente denominados de mocambos e, a partir do século XVII, de quilombos. Ambos os termos da África Central foram adotados pelos colonizadores que estigmatizaram, criminalizaram e perseguiram esses agrupamentos tentando destruí-los e, muitas vezes, se apropriando dos estoques de alimentos que produziam. De acordo com Gomes, a produção econômica dos quilombolas podia ser bem complexa e em geral, porém nem sempre, a agricultura tinha indiscutível relevância. A fartura nas colheitas era celebrada com festas.

> A face camponesa quilombola se ampliava e se articulava diferentemente em regiões, contextos e períodos diversos. Embora sejam esparsas as fontes detalhadas sobre a vida interna nos quilombos, certos indícios apontam para os excedentes econômicos que os favoreceriam em trocas mercantis. (GOMES, 2015, p. 23).

Gomes informa que pessoas escravizadas, que conquistavam o direito de cultivar roças, podiam comercializar seus excedentes fora das fazendas, inclusive em feiras onde encontravam quilombolas e buscavam estabelecer conexões econômicas para negociar seus produtos e até abastecer mercados locais e cidades próximas. Tais conexões também favoreciam a circulação de informações e culturas entre escravizados situados em áreas urbanas e rurais. “Assim se constituiu um campesinato, baseado nas atividades econômicas de pequenos lavradores, soldados desertores, escravos e libertos, indígenas, regatões e vendeiros” (GOMES, 2015, p. 33).

Os quilombos se constituíram como espaços de sociabilidades e resistências que tiveram importância fundamental para o desenvolvimento de um campesinato no Brasil. Durante a vigência do sistema escravista eram caracterizados como comunidades de fugitivos, mas após a abolição da escravidão, os moradores dos quilombos livraram-se da acusação de fugitivos, porém não dos estigmas e da invisibilidade.

> No pós-abolição, o processo de invisibilidade foi gerado pelas políticas públicas – ou a falta delas –, que não enxergavam em recenseamentos populacionais e censos agrícolas centenas de povoados, comunidades, bairros, sítios e vilas de populações negras, mestiças, indígenas, ribeirinhas, pastoris, extrativistas etc. Camponeses negros – parte dos quais quilombolas do passado –, foram transformados em caboclos, caiçaras, pescadores e retirantes. [...] O invisível passaria a ser isolado e depois estigmatizado.

> Populações negras rurais – isoladas pela falta de comunicação, transporte, educação, saúde, políticas públicas e outras formas de cidadania –, foram estigmatizadas a ponto de seus moradores recusarem a denominação de quilombolas ou de ex-escravos (GOMES, op. cit., p. 122-123).

Gomes compreende ainda que, no pós-abolição, a militância política negra por direitos e a politização da ideia de quilombo possibilitaram avanços importantes, inclusive a articulação das temáticas da questão racial no debate sobre reforma agrária, particularmente das comunidades negras rurais e remanescentes de quilombo. A oficialização do termo remanescente de quilombos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que reconheceu os quilombos como patrimônio cultural brasileiro, garantiu o tombamento de "todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos" (Art. 216, § 5º), assim como o direito dos quilombolas à propriedade de suas terras.

Nos dois primeiros decênios do século XXI, houve dois avanços importantes no Brasil em relação à política de educação e de currículo que, qualitativamente efetivados, podem trazer importantes contribuições à redução das desigualdades produzidas pelo racismo na educação. Primeiro, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional para tornar obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica; segundo, a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação básica. A Educação Escolar Quilombola, como uma modalidade de ensino da educação escolar brasileira, visa garantir os direitos constitucionalmente adquiridos. Suas diretrizes garantem o direito das comunidades quilombolas de todo o Brasil a uma educação escolar voltada para a valorização e o reconhecimento de suas especificidades, tanto no que se refere ao fortalecimento identitário em relação às suas lutas históricas e ancestralidades quanto às suas práticas culturais. Ao estabelecer as bases para a organização do ensino a ser ministrado nas escolas quilombolas e nas unidades escolares que atendem estudantes provenientes de comunidades quilombolas, tais diretrizes demarcam a necessidade de que a educação escolar considere as tradições orais, as práticas culturais e conhecimentos cultivados pela experiência no cotidiano dessas comunidades, de modo a contribuir para o sucesso escolar, para a preservação de elementos do patrimônio cultural brasileiro presentes nessas comunidades e para o fortalecimento de suas respectivas identidades enquanto quilombolas. Desse modo, a referida Resolução nº 8/12 estabelece no artigo 6º que um dos objetivos dessas diretrizes é, "[...] assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como seus processos próprios de ensino-aprendizagem e suas formas de produção e de conhecimento tecnológico [...]".

Com esse objetivo, as diretrizes apontam, evidentemente, a necessidade de fomentar o desenvolvimento de novos conhecimentos, metodologias e práticas pedagógicas, para que a efetivação curricular dessa modalidade ofereça uma educação escolar que não se constitua em um aparte, mas tenha uma dimensão formativa e de promoção humana para todos os indivíduos e grupos aos quais se destina.

Portanto, considero coerente afirmar que esse objetivo aponta que a efetividade das diretrizes implica o desenvolvimento de políticas educacionais e curriculares, assim como de práticas pedagógicas assentadas em concepções de educação e estratégias de abordagens dos conhecimentos no ambiente escolar, politicamente comprometido com a superação dos desequilíbrios e hierarquias no trato dos conhecimentos.

Em sua dissertação de mestrado intitulada “Entre memórias e narrativas dos festeiros das festas de santo do território Quilombola Vão Grande”, a quilombola Maria Helena Tavares Dias aponta a ausência de uma política pública de reconhecimento e valorização das manifestações religiosas e culturais quilombolas e também a “ausência de diálogo entre o fazer da escola e as práticas educativas cotidianas das comunidades” (DIAS, op cit., p. 14) como importantes fatores de impacto negativo para a preservação do patrimônio cultural brasileiro existente nas comunidades quilombolas.

Em seu livro *Festas dos quilombos*, Gloria Moura (2012) descreve festas quilombolas de diferentes regiões do Brasil e evidencia sua relevância como demonstração de aspectos importantes da vida cultural.

> Como uma lente microscópica, a festa permite entrever múltiplas relações microssociais e valores: do parentesco ao meio ambiente, do calendário agrícola ao respeito pelos mais velhos, da produção artesanal à história dos ancestrais, da liderança feminina ao conhecimento das plantas, das relações de afetividade a valores humanos fundamentais. (MOURA, 2012, p. 110).

Ela considera ainda que as festas reafirmam a identidade do grupo e fortalecem os laços de pertencimento. Todavia, ao ignorar a historicidade aprendida, a educação escolar desagrega tais laços. Portanto, não é descabido afirmar que os festejos são um dos elementos mais relevantes a serem considerados pela Educação Escolar Quilombola.

A pesquisa “Educação Quilombola: Festas, Memórias e Tradições”, da qual decorre este artigo, teve como referência a orientação contida na diretriz de que “festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país” devem ser uma das bases organizativas do ensino na Educação Escolar Quilombola.

CONSIDERAÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIAS DISCENTES VIVIDAS EM COMUNIDADE

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica orientam desde o início que o ensino nas escolas quilombolas ou que atendem estudantes quilombolas se fundamente, se informe e se alimente: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. E tais diretrizes convocam a atenção de gestores dos sistema de educação e de instituições de ensino superior que atuam na formação docente e de todas as pessoas e setores envolvidos ou interessados na qualidade da efetividade da educação escolar quilombola sobre a necessidade de entender o processo educativo além dos limites exclusivos da sala de aula onde, na maioria das vezes, há ênfase no exercício do pensar dissociado de experiências significativas. "E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece" (BONDÍA, 2002, p. 21). Sob essa perspectiva, o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas com o fluxo das práticas culturais pode possibilitar que os alunos façam a abstração necessária no trato dos conteúdos escolares, produzindo sentido a partir das experiências e dos processos de aprendizagem vivenciados no cotidiano da comunidade. Como afirma Bondía, a experiência:

> [...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (BONDÍA, 2002, p. 21).

A organização da Educação Escolar Quilombola não comporta a polarização entre um que ensina e outro que aprende nem o simples repasse de informações. Ela deve ser um processo que toca, envolve, propicia significado e, consequentemente, conhecimento tanto para docentes quanto para discentes. Sua metodologia e suas estratégias de execução não estão dadas. Na concepção ideal de educação e de currículo, estudantes e docentes são agentes no processo em que o saber da experiência se realiza "[...] na relação entre o conhecimento e a vida humana" (BONDÍA, 2002, p. 19).

Já que a proposta deste artigo é compartilhar experiências que possam instigar outras em processos educativos escolares ancorados na relação entre conhecimento e vida, apresentamos os registros fotográficos.

A análise pelo ponto de vista iconográfico permite fazer uma descrição do que a

imagem fotográfica 1 apresenta, a fim de avançar na discussão aqui proposta.



Imagem 1: Biscoitos

Fonte: Arquivo do projeto de pesquisa "Educação Quilombola: Festas, Memórias e Tradições"

Vê-se um recipiente de alumínio, com pequenas avarias em suas bordas indicando que ele está em uso há bastante tempo. O recipiente contém uma grande quantidade de produtos alimentícios assados que, no Estado de Mato Grosso, são tradicionalmente denominados de biscoitos de polvilho. Muito comuns nas comunidades tradicionais, são servidos gratuitamente no café da manhã aos participantes das festas. Para quem conhece o produto, vê-lo registrado na fotografia pode significar um fragmento de realidade vivida que faz a pessoa reviver aromas, desejos, memórias e talvez até conhecimentos ligados a experiências relacionadas com os biscoitos. Entretanto, um significado mais amplo da imagem que ultrapasse o limite da aparência e considere o contexto em que foi produzida só é possível pelo viés da análise iconográfica. Afinal, é ela que possibilita explicitar o contexto e a intenção de sua realização.

Os biscoitos que aparecem na fotografia de fato sintetizam um processo que envolve narrativas sobre a importância das festas em honra aos santos de devoção, do

acúmulo de conhecimentos que garante a manutenção das festas ao longo de gerações, do planejamento do trabalho e dos recursos financeiros, da escolha dos produtos necessários durante toda a festa e do agendamento do trabalho coletivo no qual pessoas mais experientes se reúnem com outras mais jovens que, possivelmente no futuro, se responsabilizarão por essas realizações e pela busca de parcerias que se materializam nas doações e nos mutirões, convites e divulgação do evento.

Acompanhar a feitura dos biscoitos nos dias que antecedem uma festa de santo descortina conhecimentos tratados na escola pelas diferentes áreas de conhecimento, compondo os fazeres e práticas cotidianas dos quilombolas.

A preparação dos biscoitos não segue uma receita sistematizada, pois não há anotações. A mistura dos ingredientes, porém, não é aleatória: muito pelo contrário, segue princípios muito bem compreendidos que, ao final, permitem alcançar o objetivo de obter centenas de biscoitos prontos para a festa. As pessoas sabem exatamente o que colocar na composição e a quantidade certa de cada ingrediente.



Imagem 2: Seleção e mistura dos ingredientes

Fonte: Arquivo do projeto de pesquisa "Educação Quilombola: Festas, Memórias e Tradições"

Um olhar atento vê que muitos princípios dos conhecimentos escolarizados também estão presentes no processo de manipulação dos produtos e produção da massa, dando-

lhe consistência suficiente para que seja moldada adequadamente. Se todo o processo gerou um novo produto, houve a mobilização certa dos conhecimentos necessários, inclusive sobre a quantidade e qualidade dos materiais e o controle da temperatura do forno, assim assegurando a qualidade do produto final, sem qualquer sinal de queima. Muitas propriedades desse processo podem ser pedagogicamente exploradas, pois mobilizam conhecimentos com os quais a escola trabalha, embora muitas vezes dissociada da vida.



Imagem 3: Composição dos biscoitos

Fonte: Arquivo do projeto de pesquisa “Educação Quilombola: Festas, Memórias e Tradições”

As fotografias por si só não dão a dimensão nem o significado do processo do qual resultou a massa que, após modelada e assada em temperatura adequada, se transformou nos biscoitos fotografados.

Uma ação planejada especificamente para a Educação Escolar Quilombola possibilita adequar as lentes para que os docentes enxerguem e compreendam o que não está visível e construam perspectivas em termos de práticas pedagógicas no trato de conteúdos escolarizados de Linguagem, História, Matemática, Física, Química etc., fomentando as possibilidades de ampliação de sentido das experiências vividas.

Assim como uma pesquisa exige planejamento sistemático, a prática pedagógica também requer isso, não de forma isolada, mas no contexto da organização de todo o

processo educativo escolar que encontre respaldo na formação contínua e no projeto político pedagógico, pois a prática pedagógica, independentemente de quem a exerça, está em um contexto orientado por determinada concepção de educação e de currículo, ainda que não explicitada.

A efetividade da Educação Escolar Quilombola, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade na educação básica, não comporta concepções que tratem o planejamento apenas como uma formalidade a ser cumprida periodicamente e que ignorem a avaliação, impossibilitando que os agentes façam as intervenções necessárias no tempo adequado.

> Não significa, no entanto, compreender o planejamento como solução para todos os problemas da educação. Mesmo porque a solução para muitos deles se localiza fora dos limites de poder da escola. Porém, entende-se que o planejamento possibilita aos sujeitos envolvidos no processo identificar e agir internamente sobre os aspectos que fragilizam ou fortalecem a escola e o trabalho docente, bem como na construção da autonomia da escola (COSTA, 2011, p. 101).

Nesse sentido, integrar as festas de santo no calendário escolar possibilita que a escola amplie sua compreensão sobre a realidade na qual está inserida, de modo a contribuir para que, conforme defende Paulo Freire (1989), a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais signifique uma ruptura com a "leitura" do mundo, mas que a leitura da palavra seja a leitura da "palavramundo", compondo experiências que criem condições melhores para os sujeitos compreenderem a si mesmos, sua comunidade e o mundo no qual se situam, assim como para responderem e darem sentido aos acontecimentos.

A Educação Escolar Quilombola pressupõe uma formação escolar que considere a vida em movimento e na qual as práticas culturais, incluindo os festejos, são fundamentais para a organização do ensino e a condução da prática pedagógica. Acompanhar os processos de preparação da festa e participar de sua realização abrem portas para inúmeras possibilidades pedagógicas em diferentes áreas do conhecimento, pois muitos conhecimentos abordados na escola de modo abstrato e, às vezes, com muita dificuldade, estão presentes na vida cotidiana das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica docente, independentemente de como é exercida, é o ponto de interlocução entre estudante e escola. E, seguramente, é baseada em uma concepção de educação e de currículo que pode determinar o sucesso ou o fracasso escolar dos estudantes nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A reflexão apresentada neste artigo não é um experimento a ser replicado, mas um exemplo da possibilidade de considerar, a partir das festas de santo, elementos que

sirvam de ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas no reconhecimento e valorização dos diferentes conhecimentos, sem estabelecer hierarquias entre eles.

Portanto, o artigo visa contribuir com os debates sobre a efetivação da Educação Escolar Quilombola, considerando a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade na educação básica, quanto à organização do ensino nas escolas quilombolas ou que atendem estudantes quilombolas. O intuito é ampliar as possibilidades para que as práticas pedagógicas na educação escolar sejam organizadas de modo que o conhecimento local e escolar seja um processo formativo, da mesma forma que as notas musicais compõem uma ópera. Afinal, espera-se que a Educação Escolar Quilombola não ignore as experiências das comunidades. Tal aspiração não é recente, pois, como bem lembra Moura (2012), nos anos 1970-80, estudiosos já advertiam que o currículo devia acolher, reconhecer e valorizar as experiências trazidas pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], nº 19, pp. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/grid. Acesso em: 07/01/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução MEC/CNE/CEB nº 8, de 8 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012.

_______. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília: Presidência da República. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15/12/ 2019.

COSTA, C. S. da. **Educação para as relações étnico-raciais**: planejamento escolar e literatura no Ensino Médio. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

DIAS, M. H. T. Entre memórias e narrativas dos festeiros das festas de santo do Território Quilombola Vão Grande. 110p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

GOMES, F. S. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. Coleção Agenda Brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

KOSSOY, B. **Fotografia e história**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

MOURA, G. **Festas do quilombo**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2012.

RACISMO E REEXISTÊNCIAS: FISSURAS COTIDIANAS QUE QUESTIONAM OS PRECEITOS EUROCÊNTRICOS DO COLONIALISMO EUROPEU

Edson Caetano

INTRODUÇÃO

Manifestamos a esperança e o desejo de que as reflexões neste texto contribuam de alguma maneira para o aprofundamento das reflexões e práxis relativas aos processos de colonização, subalternização, exploração, invisibilização e, por que não dizer, de extermínio dos povos originários, comunidades tradicionais e minorias.

Em primeiro lugar, é premente vislumbrarmos não só a complexidade, como também as múltiplas determinações que marcam as existências, resistências e *reexistências*[1] de todos e todas que, como assevera Thompson, foram subalternizadas em diversos momentos históricos.

No que diz respeito à população afro-brasileira, é necessário considerar as diversidades que marcam sua existência, pois, em primeiro lugar, trata-se da produção da vida em quilombos, assentamentos, favelas ou comunidades, bordas, periferias e em lugares outros; e, em segundo lugar, do feixe de dimensões que perpassa o cotidiano de negros e negras, incluindo o racismo, a violência, a discriminação, a educação institucionalizada, a educação quilombola, os territórios, o trabalho, a natureza, as relações de gênero, a crise climática, a miséria, a fome, as religiosidades, as práticas de cuidado e cura, a intolerância etc...

Nesse sentido e em consonância com a noção do pluriverso – que, segundo Escobar (2015), tem como ponto de partida a existência de múltiplos mundos que, embora entremeados, não podem ser reduzidos somente a uma dada conformação –, não vislumbramos a prevalência de qualquer dimensão sobre as demais, ou seja, todas têm a mesma relevância, se inter-relacionam e moldam uma determinada totalidade dialética e

1. Concibo la re-existencia como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes. La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas — en este caso indígenas y afrodescendientes —, las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y reinventarla para permanecer transformándose. La re-existencia apunta a lo que el líder comunitario, cooperativo y sindical Héctor Daniel Useche Berón "Pájaro", asesinado en 1986 en el Municipio de Bugalagrande en el centro del Valle del Cauca, Colombia, alguna vez planteó: "¿Qué nos vamos a inventar hoy para seguir viviendo?" (ACHINTE, 2009, p. 455).

histórica.

Devido aos limites do presente texto, não refletiremos acerca das desigualdades nos âmbitos sociais, étnico-raciais, sexuais, de gênero etc., mas teceremos breves considerações sobre outras formas de ser e de pensar no e com o mundo a partir de horizontes decoloniais, como assevera Walsh (2015), que vão ao encontro do tema desta mesa: lutas contra o racismo e a produção de novos modos de existência.

UBUNTU: UMA FILOSOFIA AFRICANA DECOLONIAL

Em geral, nosso percurso na educação institucionalizada, desde os primeiros anos do ensino fundamental até a pós-graduação, é marcado pela reflexão/discussão sobre a filosofia ocidental. No entanto, vale salientar que há outras filosofias e cosmovisões em diferentes continentes. Nosso foco aqui são os saberes inerentes à filosofia africana Ubuntu, que é ancestral, decolonial, insurgente, transgressora e diz respeito à cosmovisão do mundo negro-africano.

Ubuntu é um sistema "afroperspectivista de resistência e configuração dos valores humanos [...] como uma maneira de viver, uma possibilidade de existir junto com outras pessoas de forma não egoísta, uma existência comunitária antirracista e policêntrica" (Noguera, 2011, p. 147).

A palavra Ubuntu evoca a qualidade não manifesta do ser-sendo, como um ser encoberto que tende a se revelar em um movimento sem fim, no qual a realidade "ex-iste e per-siste em direção ao que ainda está para ser. Como é uma característica de toda entidade existente, ser-sendo deve ser entendido sempre como uma total-idade" (Ramose, 2002, p. 323).

Epistemologicamente, Ubuntu é uma filosofia de libertação e resistência aos preceitos eurocêntricos que desconsideram os saberes oriundos da África. Aliás, deve-se salientar que o colonialismo europeu se empenhou historicamente para marginalizar, subalternizar e invisibilizar essa cosmovisão.

Apresentamos a seguir algumas das características principais do Ubuntu, que retrata a cosmovisão do mundo negro-africano:

- a pluriversalidade, cujo fundamento é um mundo onde cabem outros mundos. Tal concepção coloca em xeque a visão eurocêntrica ancorada na racionalidade, modernidade e colonialidade e, ao mesmo tempo, reafirma que o filosofar não se deu exclusivamente na e a partir da Grécia, mas em diversos espaços/tempos da existência humana;
- o viver e existir em comunidade, de maneira generosa, antirracista e policêntrica, que questiona de forma virulenta os preceitos da sociedade eurocêntrica e neoliberal pautada no consumismo e no individualismo;

- a prevalência dos saberes tradicionais/ancestrais, um corolário de múltiplas trocas e aprendizados que se originam de um polidiálogo, o qual não almeja a síntese, mas a multiplicidade do escutar-falar;
- o aprendizado com os que se foram, dando a devida importância aos que virão e, sobretudo, vivendo a vida de um modo compartilhado;
- a produção do mundo decorrente da e na convivência inclusiva e abrangente, a partir dos elementos manifestos e não manifestos da realidade, vivos e não-vivos, materiais e imateriais, humanos e não-humanos;
- a obrigação moral de cuidar dos demais;
- e, por fim, a solidariedade entre os humanos e entre estes e o mundo mais que humano, o que implica que a comunidade e a natureza são intrinsicamente vinculadas entre si.

Em numerosas comunidades quilombolas no Estado de Mato Grosso[2], percebemos que os moradores organizam o processo de trabalho – que assegura a produção da vida –, de acordo com determinadas culturas do trabalho e, ao mesmo tempo que trabalham, produzem culturas. Como elemento de mediação com o meio natural, o trabalho de produzir a vida de forma coletiva[3] tem como objetivo o desenvolvimento das próprias pessoas, entendidas como parte integrante e inseparável da natureza.

Reverenciando, enraizando-se na terra e mantendo fortes relações de parentesco, os negros e negras, que antes se confrontavam com o regime escravagista, hoje se confrontam com o regime capitalista, buscando uma organização social em que homens e mulheres se apropriam, de forma igualitária, dos frutos do trabalho. A propriedade e posse da terra, assim como a gestão e a repartição da riqueza, são coletivas – uma característica que pode ser considerada uma questão de ordem cultural e também de ordem econômica.

TIMBUCTU: O AQUILOMBAR-SE

Neste ponto da nossa reflexão, proponho que pensemos não só nos inúmeros coletivos negros existentes em nosso país, quer seja na zona rural ou urbana, mas que também analisemos seus possíveis significados no sentido da construção de uma maneira

---

2. O Grupo de Estudos e Pesquisas (GEPTE) do PPGE/UFMT realizou e realiza pesquisas nas seguintes comunidades quilombolas: Campina de Pedra, Capão Verde, Imbê, Mata Cavalo, São Benedito e Laranjal

3. Todas as comunidades pesquisadas ainda mantêm práticas coletivas e ancestrais de trabalho. Um exemplo de trabalho associado é o Muxirum, que consiste em uma ação coletiva na qual, durante a semana, os moradores realizam atividades laborais, como plantar, carpir, colher e outras na roça de uma pessoa; no dia seguinte, essa mesma ação ocorre na roça de outro, e assim por diante. O trabalho associado é organizado de forma autogestionária, sem valorizar o lucro nem explorar a força de trabalho alheia, apoderando-se dos meios de produção e pautando-se na solidariedade que extrapola o âmbito material. Os trabalhadores e trabalhadoras associados têm a possibilidade de integrar prazer e trabalho, já que a prioridade é garantir a reprodução ampliada da vida e não sobre o trabalho. Tiriba (2006, p. 80) destaca que a produção associada é a “possibilidade de os trabalhadores resgatarem o sentido do trabalho, recuperarem a energia que o capital lhes sugou, direcionando-a no sentido de uma organização da produção inspirada na hegemonia do trabalho sobre o capital”.

de ser e estar no mundo que se contrapõe à lógica colonial e eurocêntrica.

Vamos então analisar o coletivo negro Timbuctu, que foi criado em 2021 em Nova Lima, município na região metropolitana de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais. Vale relembrar que Timbuctu era a denominação da maior comunidade negra de Nova Lima no século XIX. Pois bem, esse coletivo se ocupa das demandas do povo negro, que representa 70% da população da cidade, e é formado majoritariamente por jovens e professoras e professores da rede pública, que atuam por meio das plataformas digitais e redes sociais, notadamente neste período de pandemia.

O coletivo Timbuctu disponibiliza cursos de formação, festivais artísticos, saraus, *lives*, bazares, campanhas de doação de alimentos e *links* com sugestões de filmes, vídeos e literatura, além de manter e divulgar um espaço denominado de *Black Money*, que estimula a circulação de dinheiro entre pessoas negras, assim fortalecendo a criação e potencialização de afroempreendimentos.

Em agosto de 2021 participamos da Roda Online do coletivo Timbuctu sobre ancestralidade e cura através das plantas, com a presença da dona Isabel Cupertino, que é raizeira, umbandista, militante do movimento negro, educadora popular e responsável pela condução da referida roda online de conversa.

Logo no início de sua fala, dona Isabel Cupertino reafirma a necessidade de que as pessoas se aquilombem e diz que, no seu entendimento, aquilombar-se é um movimento histórico, político e cultural que resgata e valoriza os saberes ancestrais, a fim de entender o presente e construir o futuro. Aquilombar-se também é uma expressão de resistência que promove o “estar junto” para ampliar e potencializar saberes, cultura, identidade e histórias ancestrais que indicam um jeito de ser no mundo. Ainda nesse sentido, ela enfatiza a importância do viver e estar em comunidade, bem como o empoderamento decorrente da delimitação do território em que se vive.

A dimensão do poder sagrado das plantas, ou seja, das plantas do sagrado, foi um ponto central na conversa com dona Isabel Cupertino. Sua fala nos ensinou que a produção e o compartilhamento de práticas ancestrais de cura e cuidado se consubstanciam em saberes da medicina popular/tradicional/ancestral, de cultura e de conexão com a ancestralidade afro-brasileira. Segundo dona Isabel, a produção e o compartilhamento desses saberes ancestrais se dão a partir da oralidade, quando os/as mais velhos/as da comunidade falam com as crianças e adolescentes acerca do significado e importância das práticas de cura e cuidado ancestrais, bem como da relevância da cultura da população afro-brasileira manter a conexão com a ancestralidade. É uma aprendizagem pautada na escuta e no olhar atento, tendo como referência o quintal da casa, pois é ali que as pessoas colhem, trocam e conversam sobre as plantas do sagrado. Medaets assevera

que a aprendizagem e o compartilhamento de saberes entre os povos originários e as comunidades tradicionais se dão a partir de outras pedagogias:

> No Tapajós, a atenção dos moradores é educada e orientada para o exercício de uma observação e de uma escuta minuciosas, ao mesmo tempo, de seu ambiente natural e dos gestos dos mais experientes dentre eles. Ao invés de estimular os novatos através de perguntas ou lhes oferecer explicações, ou ainda convidá-los a pensar que "é errando que se aprende", o olhar é habituado, acostumado a ver mais e melhor, os sentidos são aguçados (2020, p. 139).

Dona Isabel ressalta ser imprescindível que a aprendizagem se dê cotidianamente a partir do convívio e da partilha com o núcleo familiar e, afirma em tom severo, que hoje em dia quase ninguém se fala, cada ser humano está em seu quarto, mas que é importante estimular a ocorrência de grandes rodas de conversa e caminhadas compartilhadas entre os mais velhos (guardiãs e guardiões do saber), as crianças e os adolescentes.

No decorrer de sua apresentação, dona Isabel explicou detalhadamente ao menos uns vinte tipos de chás, banhos e macerações com plantas individuais e/ou combinadas com outras. Cumpre salientar que, ao nos contar sobre as propriedades e utilização das plantas, ela exibia os galhos, as folhas e as raízes de cada uma.

Dona Isabel pondera que, ao compartilhar os conhecimentos com as pessoas da comunidade, notadamente com brancos de classe média que se interessam por uma alimentação saudável e pela utilização de chás, deve-se salientar que essas são plantas do sagrado, não plantas alimentícias não convencionais (PANC). Ou seja, explicar que os saberes e a utilização das plantas do sagrado para a alimentação, cura e cuidado remetem a tempos ancestrais e, portanto, não devem ser renomeadas, já que tal ação esvaziaria seu significado expresso pela nomeação efetivada há muito tempo.

Dona Isabel encerrou sua fala na roda de conversa com uma ponderação curta, simples, potente e de uma boniteza à toda prova sobre elementos concernentes à luta e defesa pelo respeito à natureza e à mãe terra: sem folha não tem candomblé, não tem orixá, não tem fundamento, não tem vida.

> A experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará sua presença. A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. Frente a essas experiências gerais, velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença (THOMPSON, 1981, p. 17).

Acreditamos que nossas reflexões dialogam com o que Thompson informa acima sobre a importância dos saberes da experiência expressados pelos povos originários,

comunidades tradicionais, movimentos sociais, enfim, todos e todas que, embora subalternizados, não se calam, existem e reexistem, em que pese a redoma acadêmica na qual, invariavelmente, apartamo-nos dos demais seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As existências dos povos originários e das comunidades tradicionais são historicamente marcadas pela (re)criação de modos de vida e pela construção de relações sociais, econômicas e culturais que remetem a um cotidiano no qual a luta, a ameaça, a violência, a existência, a resistência e a *reexistência* são elementos centrais da memória coletiva. Nesse sentido, Brandão e Leal (2012, p. 85) afirmam que

> [...] eles não são tradicionais porque aos olhos de quem chega opõem-se ao que, segundo eles, é moderno. São tradicionais porque são ancestrais, porque são autóctones, porque são antigos, resistentes anteriores. Porque possuem uma tradição de memória de si mesmos em nome de uma história construída, preservada e narrada no existir em um lugar, por oposição a quem chega de fora.

Vislumbremos pulsando nesse universo expressões da produção da existência que são como um denso arcabouço empírico que nos possibilita compreender as existências expressas pelos povos originários e pelas comunidades tradicionais e, ao mesmo tempo, repensar nossa própria existência nos comprometendo a superar a sociedade capitalista e, por conseguinte, construir o Bem Viver.

Finalizamos nossa reflexão transcrevendo uma postagem do coletivo Timbuctu no Instagram que expressa bem o que essa juventude e professores/as negros/as pensam, sofrem, fazem, sonham e exigem:

> Vamos deixar “claro”: estamos aqui para escurecer.
>
> Escurecer as ideias, os pensamentos, as políticas, os acessos...
>
> A discriminação por cor é uma realidade no Brasil. É por ela existir que historicamente pessoas negras e indígenas são excluídas dos espaços de poder, dos postos de trabalho, do acesso a direitos básicos, das instituições... E por aí vai...
>
> Por outro lado, nos são dados as penitenciárias, as periferias urbanas, os guetos, o subemprego, a violência, o apagamento e o genocídio.
>
> O coletivo Timbuctu é formado integralmente por pessoas autodeclaradas negras. Desde janeiro de 2021, temos realizado uma série de ações e atividades gratuitas, prioritariamente direcionadas para a população negra de Nova Lima e região. Não recebemos nenhum tipo de recurso ou financiamento e todes trabalham de maneira voluntária.
>
> Buscamos a comunidade, o quilombo.
>
> Em nossas últimas atividades, temos recebido inscrições de diferentes pessoas, brancas, negras, de outras cidades e estados. Ficamos muito

felizes em ampliar nossa rede de alcance e todes são bem vindes em nossas atividades.

Entretanto, sempre que houver limitação de vagas ou de acesso, serão priorizados integrantes do Coletivo e pessoas autodeclaradas negras e indígenas.

Até porque, como nos ensinou Rosa Parks, não temos que nos levantar.

REFERÊNCIAS

ACHINTE, A. A. Pedagogías de la re-existencia: artistas indígenas y afrocolombianos. *In:* PALERMO, Zulma. *Arte y estética em la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Del Signo, 2009.

BRANDÃO, C. R.; LEAL, A. Comunidade tradicional: conviver, criar, resistir. **Revista da Anpege**, v. 8, n. 9, p. 73-91, jan/jun 2012. Disponível em: http://anpege.org.br/revista/ojs-2.2.2/index.php/anpege08/issue/view/17. Acesso em: 14 nov. 2021.

ESCOBAR, A. Territórios da diferença: a ontologia política dos “direitos ao território”. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, nº 35. Curitiba: UFPR, 2015.

MEDAETS, C. **“Tu garante?”**: aprendizagem às margens do Tapajós. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020.

NOGUERA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista ABPN**, v. 3, p. 6, p. 147-150, 2011.

RAMOSE, M. B. The ethics of ubuntu as a philosophy. *In:* COETZEE, P. H.; ROUX, A. P. J. (eds.). *The African Philosophy Reader*. Nova York: Routledge, 2002.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIRIBA, L. Cultura do trabalho, produção associada e produção de saberes. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 2, pp. 116-122, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.unisinos.br. Acesso em: 04/11/2021.

WALSH, C. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. Clivajes. **Revista de Ciencias Sociales**, ano II, n. 4, pp. 1-11, jul./dez. 2015.

EIXO 2 - PESQUISA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: PERSPECTIVAS DA REDE ACADÊMICA

OS PRESSUPOSTOS NA QUESTÃO DO CONHECIMENTO E DA PESQUISA

Cezar Luís Seibt

Jorge Domingues Lopes

> Chega mais perto e contempla as palavras.
> Cada uma
> tem mil faces secretas sob a face neutra
> e te pergunta, sem interesse pela resposta,
> pobre ou terrível que lhe deres:
> Trouxeste a chave?
>
> Carlos Drummond de Andrade

INTRODUÇÃO

Gostaríamos que aquilo que falamos, nossos conhecimentos, pudesse se sustentar em si mesmo como verdade absoluta e objetiva. Ficaríamos satisfeitos se pudéssemos ancorar nossas afirmações sobre as coisas e acontecimentos em um suposto em-si ou então se tivéssemos uma instância externa que garantisse objetividade, um lugar fora dos envolvimentos e situações em que sempre estamos.

Ao que parece, uma expectativa do ser humano quanto aos seus conhecimentos é poder alcançar a verdade livrando-se da situação, do contexto histórico, temporal e geográfico que constitui seu lugar de fala. A noção de olho de Deus serviu para estabelecer um lugar externo, asséptico e incontaminado para certos tipos de conhecimentos em determinados momentos da história humana. Em meio ao universo de contingências em que se encontra tanto o sujeito quanto o objeto, a questão do método também serve para garantir ao conhecimento a instância tão estimada de neutralidade: uma entidade fora do tempo e do espaço serve de parâmetro ou então um conjunto de técnicas e procedimentos faz a mediação no processo de conhecimento, assegurando isenção e neutralidade no conhecer.

A modernidade se erige a partir da assunção da noção de método como mediação garantidora da verdade, ao ponto que Gadamer (2011) considera que a verdade se torna

dependente do método. O método é o caminho para a verdade. Toda investigação que tenha seguido rigorosamente os cânones do método alcança o status de aceitável e crível. Portanto, o método serve de lugar de encontro entre o sujeito e o objeto, e garante que ambos se mantenham neutros, resultando em um conhecimento objetivo. Assim, tanto o sujeito quanto o objeto em sua situação, envolvimento e interdependência precisam ser neutralizados e desconectados. A separação imperativa entre sujeito e objeto é garantida justamente pelo método. O método é posto no meio, é o mediador na relação, o juiz imparcial.

Caso fossem mantidos no fluxo e no dinamismo em que se encontram no mundo vivo, sujeito e objeto não permitiriam chegar à verdade objetiva, somente à opinião resultante das circunstâncias e envolvimentos. A modernidade aposta no poder objetivador do método para superar essa condição embaraçosa. Exige a consecução da pesquisa pelo caminho do método, erigido como pedra filosofal da pesquisa, uma vez que o método distancia o sujeito do seu objeto. O método é a própria distância que tem o poder de retirar a realidade do fluxo histórico e presentificá-la, de modo que ela possa se tornar objeto de conhecimento e não de opinião.

No entanto, com o passar do tempo, surgiram suspeitas sobre a neutralidade infalível do método e logo foi constatado que o método pré-determina, em grande medida, o resultado da investigação. Ele cala o objeto e o próprio sujeito, impondo apenas a própria voz. Sabe-se e estabelece-se já de antemão o que é aceitável ou não. Logo, o método não pode ser neutro. Ele é determinante no que se diz e pode-se dizer sobre o objeto. É um filtro e um delimitador. Obviamente, ele é importante para o conhecimento da realidade dos objetos em sua sincronicidade, em seu presente, mas inábil, ao menos em suas versões ortodoxas, para as coisas no seu fluxo e vitalidade. Com ele se alcançam explicações, mas não compreensões, escreve Dilthey (2010).

Não surpreende, então, o surgimento de vozes que reivindicam a singularidade e subjetividade como lugar da experiência e do conhecimento, que falam da perda da vitalidade, que pedem um retorno às coisas a partir de si mesmas, ao mundo vivido, à experiência, ao acontecer, entre outros. As explicações sobre as coisas são importantes porque nos dão um poder significativo e controle sobre elas, porém às custas do seu movimento vivo e histórico. Nesse sentido, o método encontra explicações, mas não compreensões. A compreensão é o saber que se mantém próximo ao fluxo de transformação e interconexão de todas as coisas. Separadas do seu contexto, desligadas do seu envolvimento, as coisas se tornam objetos dóceis na mão do pesquisador. Mantidas em seu ambiente vital e real, elas são rebeldes e muitas vezes recusam os enquadramentos teóricos e conceituais que pretendemos alcançar em nosso conhecimento.

De alguma forma, vemos reeditado o problema já confrontado pelos gregos, notadamente por Parmênides e Heráclito. Como podemos alcançar o conhecimento em meio a uma realidade que está em constante movimento e transformação? Parmênides representa o desejo proeminente do ser humano: alcançar o conhecimento da essência, daquilo que não muda. A mudança é aparente, pois no fundo a essência permanece a mesma. Para isso, é preciso reprimir o vivo, o vivido, a experiência em sua singularidade e ocasionalidade. A modernidade encontra o meio, encarnado na ideia de método, para realizar esse desejo.

Muito progresso foi possível por esse caminho, mas aos poucos anuncia-se também a falta. O reprimido retorna e pede a palavra. O que foi reprimido? Foi o sujeito em sua existência, historicidade e temporalidade. Reprimido também foi o objeto em seu acontecer, em sua ocasionalidade.

Husserl (2012) enfatiza o retorno ao próprio objeto, como objeto da consciência. Heidegger (2012) ressalta a necessidade de permitir que o próprio sujeito possa se experimentar como o lugar onde se experimenta e compreende o objeto em seu acontecer. O retorno ao objeto em si mesmo exige o desencobrimento do sujeito e seu retorno para casa, para a existência, para sua situação. Enfim, para seu ser-aí (Dasein). O sujeito foi transformado em um objeto recoberto com a mesma objetividade dos objetos com que se ocupa. Para Heidegger, devolvê-lo à existência, ao tempo, ao projeto abrangente em que desde sempre se encontra se torna um movimento de desconstrução e retorno ao originário e às coisas em sua ocasionalidade. Como se pode constatar, nessas reivindicações há um apelo ao pertencimento mútuo de sujeito e objeto. O que foi separado, alienado e se tornou indiferente deve ser reinserido em seu fluxo vital, em seu pertencimento e enraizado no solo de onde foi arrancado. O que havia se tornado indiferente volta a assumir a condição de cuidado, o que pressupõe envolvimento e pertencimento.

Com isso, suscitamos uma questão importante para o conhecimento: os pressupostos. Pelo controle dos processos de investigação mediante métodos e cânones acordados previamente, tradicionalmente fazemos um esforço para nos livrar dos inconvenientes dos pressupostos. Afinal, os pressupostos direcionam a trajetória da investigação para uma circularidade e um solo inseguro. Não temos qualquer pretensão de negar ou invalidar esses procedimentos que são extremamente produtivos em certos âmbitos da vida humana, mas indicar a existência e possível emergência desse prévio reprimido pode ser uma tarefa produtiva e enriquecedora na produção de conhecimento, sobretudo na pesquisa das humanidades.

I

Com frequência, tendemos a esquecer ou ignorar que nossas representações sobre a realidade estão assentadas sobre compreensões mais gerais que decidem previamente as possibilidades e os limites do conhecimento. Nossas afirmações e crenças sobre algum aspecto ou campo de objetos pressupõem uma compreensão mais ampla e prévia. Aquilo que afirmamos sobre, por exemplo, o ser humano ou algum aspecto deste, tal como o fenômeno da educação, repousa em uma concepção geral compartilhada e tácita.

A questão do prévio, que é ignorada no discurso normal e cotidiano, mas é a condição de possibilidade para que alguma coisa seja o que é, foi objeto do pensar de Martin Heidegger quando ele propôs a retomada da pergunta pelo sentido do ser (2012). Para ele, o dado, aquilo que constitui o conteúdo da consciência cotidiana, que é o que se manifesta e está desocultado e disponível na linguagem para o uso e a reflexão, carece, para que seja realmente compreendido, daquilo que constitui sua base, seu horizonte, sua clareira, sua pré-compreensão, ou seja, a compreensão do ser. O autor reserva a palavra ente para tudo o que seja objeto e acontecimento, aquilo que consideramos o real e que se tornou presente no discurso e na realidade. O ser é a abertura pré-compreensiva, o ambiente ou clareira, cuja luminosidade não é notada na atenção devotada aos objetos dentro do ambiente. Para ele, isso é importante porque, ao limitar nossa atenção e preocupação à realidade desvelada, tendemos a nos fechar nessa experiência, lacrando a abertura para aquilo que ainda não foi constatado e conceituado, ou seja, para o futuro, para a temporalidade. E, além disso, quando pronunciamos uma palavra ou sentença e estabelecemos um foco, deixamos de considerar tudo aquilo que fica oculto nas sombras.

Para Heidegger, a manifestação e o ocultamento são movimentos concomitantes e incontornáveis, embora possamos nos esquecer daquilo que ficou na sombra e, mais do que isso, ignorar a luz que nos permite acessar o objeto enquanto ente, apegando-nos ao que aparece na luz da clareira. Nesse apego ficamos nas possibilidades presentes, que se enraízam no passado, e acabamos por avançar no conhecimento subsumindo e submetendo o futuro a esse horizonte prévio que oculta seu contexto amplo. Esse contexto inclui os elementos da circunstância, da tradição, do todo de remissões e conexões, que é a condição de possibilidade abrangente e histórica que confere sentido e (con)figura a manifestação de cada coisa ou realidade. Com essa atitude, não permitimos que as coisas aconteçam, mas as enquadramos e ajustamos normalmente aos nossos quadros teóricos, explicações e métodos em uso e aceitos pela vida normal em um agrupamento humano onde todos compartilham um universo cultural determinado.

Ao introduzir a noção de paradigma e ciência normal em suas investigações sobre o desenvolvimento do conhecimento científico, Thomas Kuhn (2011) ajuda a esclarecer

o que está em questão. Ele define paradigma como “toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada” que, “empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos quebra-cabeças restantes da ciência normal” (2011, p. 220), ou seja, na pesquisa não se está imediatamente diante de objetos em si, puros, neutros, indiferentes e imparciais.

O autor constata que, na aprendizagem da ciência e na formação do cientista, há uma “sólida rede de compromissos ou adesões – conceituais, teóricas, metodológicas e instrumentais” (2011, p. 66). Ao que parece, esse processo de formação não se aplica apenas à formação do cientista, mas à inserção de qualquer pessoa no saber e fazer do grupo humano em que nasce e que perfaz sua identidade e pertencimento a um tempo e lugar. Nele está tacitamente presente uma compreensão da natureza do mundo, do ser humano e do próprio conhecimento. Nessa introdução a um universo cultural há a assimilação de compromissos e ocorrem adesões que consolidam uma identidade. Esse compromisso se move entre a possibilidade de ser a favor ou contra alguma situação nesse mundo. A normalidade da existência autoriza a decisão de ser contra ou a favor de uma situação específica, mas não é muito favorável àquilo que está além do bem e do mal, disso ou daquilo, ou seja, não é muito favorável a uma fala própria, a um pensar que não pertença a um agrupamento de pessoas que se associa em torno de uma posição prévia e comum. O imperativo é o pertencimento a algum grupo, mas não a errância solitária e ousada na investigação a partir dos acontecimentos ‘em si’. Heidegger escreve que “gozamos e nos satisfazemos como a-gente goza; lemos, vemos e julgamos sobre literatura e arte como a-gente vê e julga; mas nos afastamos também da ‘grande massa’ como a-gente se afasta […]” (2012, p. 365), ou seja, mesmo no ser contra, somos contra dentro de uma das possibilidades disponíveis compartilhadas. Isso também se aplica à atitude teórica e prática na pesquisa.

Quem se torna investigador da realidade ou de algum aspecto dela passa por um longo caminho no qual se apropria, ou talvez seja melhor dizer que é apropriado, de um conjunto de saberes, métodos e técnicas que se torna mediador na relação com o objeto. E, para ser aceito e respeitado pela ciência normal do seu tempo, compromete-se com as regras que, nas palavras de Kuhn, “limitam tanto a natureza das soluções aceitáveis como os passos necessários para obtê-las” (2011, p. 61).

Assim, nosso acesso aos objetos, à realidade, não acontece de forma aleatória ou pura e direta. Isso não é dito no sentido de que seja uma falha ou má formação da nossa relação com o mundo e com os objetos. Heidegger (2012) nota que essa é de fato a condição humana no mundo. Para que qualquer coisa possa ser enquanto tal, ela precisou entrar em

um universo abrangente que fomos projetando ao longo da nossa existência como espécie. Cada novo ser humano se torna quem é a partir da herança acumulada por incontáveis gerações anteriores e transmitida através do que chamamos de educação. Ao aprender a falar, a criança assimila o sentido atribuído às coisas e aprende o que elas são. Mas, ao mesmo tempo, interpõe entre si e as coisas em seu acontecer e ocasionalidade um universo de representações que, a partir daí, será mediador. Os conceitos serão intermediários entre a consciência e o mundo, ou melhor dizendo, serão a própria consciência e o mundo para nós.

O ambiente primeiro e originário, que Heidegger denomina de ser em contraposição ao ente, é apresentado por Dartigues com uma analogia: “O ser não é de forma alguma um conteúdo do pensamento, mas o elemento no qual o pensamento vive como o peixe na água” (2008, p. 120).

No entanto, esse universo intermediário oculta sua proveniência e seus movimentos na história. Ao nos aproximar de um objeto, fazemos isso com a carga conceitual que herdamos da tradição, mas não temos consciência explícita da vida e dos movimentos dessa tradição. Heidegger (2012) chama o explícito de ente. O ser, que é o pressuposto necessário que ordena e confere sentido ao ente, permanece como substrato implícito. Relacionado ao fazer ciência normal em Kuhn, entre o sujeito da pesquisa e seu objeto há compromissos e adesões que não precisam e nem podem ser explicitados constantemente no fazer pesquisa. Nas palavras do próprio Kuhn: “Esses compromissos proporcionam ao praticante de uma especialidade amadurecida regras que lhe revelam a natureza do mundo e de sua ciência, permitindo-lhe assim concentrar-se com segurança nos problemas esotéricos definidos por tais regras e pelos conhecimentos existentes” (2011, p. 66).

Se tivesse que se ocupar, responder e justificar o compromisso que lhe permite a atividade que realiza e o conhecimento que produz, o investigador ficaria paralisado ou seu movimento seria hesitante e lento. Ao manter o compromisso prévio, pode ocupar-se do objeto com a segurança do paradigma em que seu trabalho se move. Se tivesse de mostrar e justificar sua visão da realidade sempre que falasse sobre seu objeto, ele ficaria enredado nos pressupostos.

Assim como Heidegger postula uma compreensão de ser prévia e necessária para o acesso aos entes, Kuhn pode “suspeitar de que alguma coisa semelhante a um paradigma é um pré-requisito para a própria percepção. O que um homem vê depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que sua experiência visual-conceitual prévia o ensinou a ver” (2011, p. 150).

Portanto, nossa relação com o mundo parece exigir uma compreensão prévia, algo como uma atmosfera que confere densidade às coisas para que constituam uma realidade

e para que tenhamos alguma segurança em meio ao 'caos' de nossas impressões sensoriais. Kuhn caracteriza essa condição utilizando expressões como "visão através de um paradigma" (2011, p. 166) e "matriz disciplinar" (2011, p. 228). Heidegger argumenta que a compreensão se assenta em e se orienta por um sentido prévio: "A interpretação de algo como algo funda-se essencialmente por ter-prévio, ver-prévio e conceito-prévio. A interpretação nunca é uma apreensão sem pressupostos [...]" (2012, p. 427). Esse prévio é um sentido guardado no discurso, na linguagem. É a estrutura prévia da compreensão humana que projeta as possibilidades de apreensão.

Não queremos dizer que Heidegger e Kuhn se movem no mesmo horizonte e perspectiva, mas as noções que desenvolvem chamam a atenção para algo que cotidianamente não é objeto de atenção quando estamos em uma relação cognoscitiva e, inclusive, prática com o mundo e com os objetos. Neste caso, o importante é que eles ajudam a mostrar que temos a tendência de nos ocupar com as coisas como se essa relação fosse clara e óbvia, senão direta. Tomamos nossas explicações (teorias) sobre aquilo com que nos ocupamos profissionalmente (mas também em nossas ocupações corriqueiras) com tranquilidade (caracterizada por clareza e evidência) porque nos mantemos apartados ou a uma certa distância segura dos sentidos que sustentam e carregam esse mundo e nossa própria compreensão.

Heidegger (2012) deixa claro que é impossível o ser humano existir fora de algum horizonte interpretativo, pois somos ser-no-mundo. Inicial e normalmente, agimos e nos relacionamos com a realidade a partir da luz que nossas explicações e crenças oferecem. Nossa referência para o que pensamos e fazemos no mundo vem da normalidade, de uma compreensão tácita compartilhada. Não podemos contornar nossa condição de intérpretes (hermeneutas); somos condenados a falar e dar nome às coisas, acontecimentos e relações. No entanto, podemos conquistar, ou melhor, nos preparar (como escreve Heidegger em Conceitos Fundamentais da Metafísica) para morar mais perto das bordas do mundo e da ciência normal, não para condenar e destruir esse mundo em que existimos, com suas teorias, tradições e con-tradições, mas para estar na proximidade dos limites e assim experimentar nossas interpretações enquanto possíveis e, portanto, também como abertura para o futuro. Isso minora o poder das determinações que assimilamos e nos disponibiliza para a alteridade, ou seja, para as coisas além das mediações que tendem a atropelar o que acontece aqui e agora e o dar-se das coisas em sua ocasionalidade.

Tratamos de mostrar a questão de uma compreensão que antecede nossa existência normal e cotidiana, de um paradigma que con-forma o caminho e os resultados do fazer ciência em um determinado tempo e lugar. Vivemos em uma atmosfera abrangente que nos permite identificar, comparar, diferenciar, determinar e controlar aquilo que chamamos

de realidade. Sem esse pressuposto, o ser humano não pode ser o que é e fazer o que faz. Ele está sempre mergulhado em uma cultura, em uma interpretação, em uma ou outra explicação para as coisas, em uma linguagem. Portanto, ele não está imediatamente presente no mundo – habita na mediação, pronuncia a palavra que guarda a manifestação e daí em diante se torna a inter-mediação. É carregado de sentidos que se condensam na linguagem que aprende a utilizar em seu desenvolvimento humano.

Ao reivindicar atenção para os pressupostos, a intenção não é dizer que seja preciso explicitar os argumentos e sentidos até uma suposta razão última inquestionável, o que nos levaria ao absurdo e à estagnação. A intenção é reconhecer que não temos possibilidade de ignorar as condições fáticas nas quais se movimenta nosso comportamento prático e teórico. Não temos como extirpar a circularidade em que se move nosso pensar, pois sempre estamos na compreensão ao conhecer isso ou aquilo. E essa circularidade, por ser própria da condição humana finita, é produtiva e rica. No entanto, ela não permite um conhecimento objetivo como aquele pretendido nos ideais de conhecimento alimentados normalmente, sobretudo através do anulamento da subjetividade. É preciso reconhecer que temos de conceituar e explicar nossa existência e nossa relação com os entes, mas que essa teorização não se apoia em uma pedra inquebrável e inamovível. Pelo contrário, o conhecer tem a nossa forma humana de ser, finita e relativa às luzes que acendemos em meio à escuridão ou ao caos da vida.

II

Dessas reflexões surge o desafio, obviamente difícil e ao qual oferecemos alguma resistência, de reconhecer que habitamos uma linguagem, uma compreensão, que sempre se configura como o horizonte de possibilidades do nosso pensar, seja ele normal ou crítico. Nossas possibilidades de entender e lidar com o que nos acontece no mundo e nas relações de conhecimento repousam em um horizonte prévio de sentidos. Ao aprender e internalizar um acesso ao mundo, já somos o que configura a participação em uma cultura, limitados por essa abertura, ou seja, postos na finitude. E é paradoxal e constrangedor que a existência humana precise entrar em uma clareira cultural para poder ver, ouvir, sentir, pensar – mas pela qual, inicial e normalmente, ele é possuído–, sendo que essa clareira possibilitadora também é o limite de acesso à realidade. Ela abre e fecha, ao mesmo tempo, o compreender.

Em geral, essa condição permanece ignorada em nosso desenvolvimento como pessoas e também em nossa formação acadêmica e na pesquisa. E por uma razão justificável: não poderíamos requisitar algum tipo de autoridade e respeitabilidade se não pudéssemos pronunciar sentenças que se justificam quase que por si mesmas ou por

obedecerem a procedimentos legitimadores externos, tais como um método conhecido e aceito coletivamente. Seria constrangedor mostrar constantemente as cartas na manga, sobretudo porque nós mesmos não conhecemos as cartas que utilizamos para ganhar o jogo nem pensamos sobre elas enquanto jogamos (assim como não meditamos sobre os pressupostos enquanto falamos dos objetos com que nos ocupamos).

Está em jogo aqui algum tipo de autoconhecimento que prepara para a conquista e experiência da liberdade, mas que implica extrapolar aquilo que é autorizado no jogo da vida ou da produção de conhecimento em uma cultura. Trata-se de um voltar-se dos objetos para sua condição de possibilidade, tal como um processo terapêutico que, para propiciar mais liberdade e autonomia ao paciente, remove os escombros soterrados, os subterrâneos que constituem os fundamentos esquecidos, reprimidos e deslocados para o lugar do esquecimento, o inconsciente. Tornar-se cada vez mais consciente ampla e profundamente do que foi ocultado na construção da identidade pessoal, da autocompreensão consciente, daquilo que foi reprimido para que houvesse uma certa ordem em nossa vida, pessoal e coletiva, sem ser perturbada pelas inconsistências e incongruências das forças em oposição e contradição dentro de cada um, exige um esforço extra em relação a nossas ocupações e pesquisas.

Um dos primeiros desafios encontra-se na preparação e desenvolvimento da disposição para a experimentação do pertencer, do estar inserido, morar em uma linguagem, com sua gramática, lógica e conceitos. É a experiência da finitude, das determinações e limites da casa em que entramos ao aprender a falar, pensar e agir, mas que nos permite sentir pertencimento e segurança. Normalmente, é mais fácil e confortável realizar ajustes e reajustes internos, negociar com o argumento ou com forças de outra natureza e novas ordens na estrutura dessa caverna (conforme a analogia de Platão).

Caso ocorra, essa experiência nos leva a reconhecer que a percepção de nós mesmos e dos outros e que nossas decisões e ações em relação à vida humana repousam em uma concepção antropológica e epistemológica que se sustenta em concepções ontológicas mais amplas. Assim, nossa compreensão de vida boa e correta também requer algumas convicções que não se explicitam na vida cotidiana; a compreensão que temos do corpo, da saúde e da doença não se explicitam nos diagnósticos e tratamentos, mas estão pressupostos. Uma antropologia con-forma nossas opções pedagógicas, posições teóricas e assim por diante. Os pressupostos orientam, direcionam, configuram, ordenam, enfim, dão sentido e lógica a nossas afirmações cotidianas sobre algum aspecto da realidade. Mediante suas pesquisas antropológicas na esteira das reflexões da hermenêutica, Clifford Geertz (2014) constata que o modo de pensar de cada agrupamento cultural humano contém um conjunto coeso, lógico e racional de ideias, que não pode ser adequadamente

compreendido a partir de lógicas diferentes, a partir de fora. Cada universo cultural e linguístico cria uma realidade e lhe confere legitimidade a partir de dentro. E não podemos ficar sem um universo cultural e linguístico para estar na compreensão.

É sempre mais cômodo e fácil pressupor que não temos pressupostos, que nossa 'verdade' não depende de outras 'verdades' ou 'crenças' para ter consistência, justificação e lógica interna. Mas essas pressuposições que constituem cosmovisões ou visões de mundo configuram os lugares ou o lugar em que nos encontramos abertos para aquilo que chamamos de realidade. A partir desse 'lugar', compreendemos as coisas que acontecem e os próprios objetos, pensamos, sentimos, experimentamos a vida e suas manifestações. Não há possibilidade de experimentar o mundo desde lugar nenhum (NAGEL, 2004), pois nossa experiência depende de já estarmos em uma determinada situação que se constitui como 'lugar' da compreensão. Por isso, Heidegger (2012) escreve que somos 'ser-no-mundo', ou seja, já sempre, desde que compreendemos alguma coisa, habitamos um universo humano, uma cultura específica, uma língua que nos acolhe e oferece um acesso ao real. Com a aprendizagem de uma linguagem, herdamos um conjunto de convicções que são a abertura cultural em que habitamos cotidianamente e que, ao mesmo tempo em que é acesso e abertura, constitui o limite da nossa compreensão. Ou seja, para podermos ver, é necessário um horizonte, uma abertura que não é acessível ao ver. Não bastam os olhos para vermos alguma coisa como tal, pois é necessário haver uma clareira, um horizonte que permita identificar, separar, classificar, avaliar cada coisa e evento, para que se introduza uma ordem no caos de impressões. Para poder experimentar algo como algo, é preciso o horizonte abrangente que funciona como o ar necessário para o voo do pássaro, a clareira e luz que possibilitam o reconhecimento dos objetos enquanto tais. Chegamos ao mundo por intermédio do conceito, da linguagem. E a linguagem é constituída por representações predominantemente formadas por conceitos e sentenças, que se tornam mediadores e antecipadores do que é real. Gadamer nomeia isso de tradição, a qual é constituída por um conjunto de conceitos prévios, ou seja, preconceitos. Ele escreve que

> [...] estamos sempre presos nos limites de nossa situação hermenêutica. Isso, porém, significa que não conseguimos conhecer muita coisa do que é verdadeiro, uma vez que, sem o saber, estamos sempre limitados por preconceitos. Algo como a 'moda' dá-se também na práxis do trabalho científico (2011, p. 65).

Ao representar e apresentar um objeto ou um acontecimento em uma narrativa, não dizemos tudo o que, no longo processo histórico de constituição da realidade, se agregou ou foi reprimido. Por isso, "todo enunciado tem pressupostos que ele não enuncia. Somente quem pensa também esses pressupostos pode dimensionar realmente a verdade de um enunciado" (GADAMER, 2011, p. 66). E Heidegger insiste na necessidade de acessar e

elaborar a posição, a visão e concepção prévias, para dar conta das coisas em si. Gadamer afirma o seguinte:

> A primeira, única e última tarefa é não se deixar guiar, na posição prévia, visão prévia e concepção prévia, por conceitos ingênuos e 'chutes'. Ela deve, na elaboração da posição prévia, da visão prévia e concepção prévia, assegurar o tema científico a partir das coisas elas mesmas (GADAMER, 2011, p. 210).

O diagnóstico é de que conferimos mais realidade às nossas fórmulas, de modo que estas substituem cada vez mais a experiência do mundo vivido, a qual fica congelada no presente da representação. Gadamer (2012) então aponta que as investigações fenomenológicas de Husserl e Heidegger e os esforços de muitos outros pensadores e pensadoras têm se ocupado justamente da pergunta "pelas condições de verdade do enunciado que ultrapassam o âmbito do lógico" (2012, p. 66). Esse âmbito que ultrapassa o lógico é o lugar onde a vida real e vivida transcorre, sendo o ambiente que sustenta os esforços racionais ulteriores para fazer essa vida em movimento se acomodar a expectativas de regularidade e previsibilidade. Primeiro temos a vida e então o empreendimento de representá-la de forma cada vez mais precisa em conceitos e relações lógicas e causais.

III

Sobretudo do século XX até hoje, os esforços reunidos em torno de conceitos como alteridade, 'retorno às coisas mesmas', propriedade, autenticidade, acontecer, experiência, diálogo para além do monólogo, entre outras denominações, representam uma constatação e um desafio para o pensar e a pesquisa contemporâneos. Diante desse desafio, há uma consequência natural que Gadamer formula da seguinte maneira:

> Exige-se tomar consciência das próprias opiniões prévias e preconceitos e realizar a compreensão guiada pela consciência histórica, de forma que a apreensão da alteridade histórica e o emprego que ali se faz dos métodos históricos não consistam simplesmente em deduzir o que a ela se atribuiu de antemão (2012, p. 77).

E o autor chama de 'autocrítica' (GADAMER, 2012) o caminho apresentado para a consecução desse objetivo. Ou seja, uma atenção especial ao que se diz sobre o objeto, em busca dos pressupostos implícitos, para que eles possam também emergir e entrar em diálogo. Em outras palavras, uma imersão na circularidade da compreensão. O caminho para as coisas mesmas ou para a alteridade passa pela desconstrução ou diálogo com aquilo que pressupomos quando pomos algo sobre o objeto que discutimos. E, na medida em que os pre-conceitos perdem o poder de determinar de forma automática e mecânica o ser dos objetos, prepara-se a possibilidade de experimentar a vida viva, o acontecer dos objetos em sua circunstância, conexão e remissão. Eles não precisam mais

ser neutralizados de seu contexto, pois desenvolve-se a capacidade de aceitar e suportar a finitude, a contingencialidade de qualquer projeto humano, inclusive o comportamento teórico.

Proceder hermeneuticamente na pesquisa então significa que a compreensão do objeto é acompanhada por uma autocompreensão do sujeito, que permite um retorno para a intimidade da relação cognitiva e de co-pertencimento entre sujeito e objeto, sem receio dos pre-conceitos, da tradição ou teorias, mas entrando em um diálogo vivo com eles.

Temos aqui um confronto com aquilo que compõe nossa consciência e sua intencionalidade. Isso implica algo como um processo terapêutico que confronta serenamente e livre de condenações ou aceitações o material que compõe nossa consciência e configura nossa identidade. Para evitar o cálculo com convicções previamente aceitas sem questionamento, efetua-se uma aproximação com o ambiente compreensivo, a atmosfera que nos oferece a consistência e resistência necessárias para que haja uma realidade consolidada e compartilhada. Daí nasce a possibilidade de libertarmo-nos do encantamento com nossos projetos e formulações teóricas, não para negar sua possibilidade, mas para que a crítica também se volte para o lugar da emissão de nossos juízos. Normalmente dirigida para fora, a crítica volta-se também para nós, liberando um novo potencial de desenvolvimento e acesso aos objetos de investigação. Lembrando Heidegger (2012), pode-se dizer que, junto com a ocupação teórica e prática com os entes que passa por um processo de desconstrução, produz-se um deslocamento para o sentido que sustenta essa realidade, o sentido do ser. Ou então a crítica é acompanhada de autocrítica; o conhecimento é acompanhado de autoconhecimento. O sujeito se conhece no conhecimento do objeto. Abole-se a neutralidade e abre-se a comunicação com o universo de pressupostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Humanamente, não conhecemos sem pressupostos. Não estamos na posição de deuses que não dependem de circunstâncias históricas, de habitar uma linguagem. Conhecemos na finitude. Estamos na finitude e abrigados nela. Para acessar os objetos, a realidade, precisamos de uma linguagem que carrega uma tradição tecida de desencobrimentos e encobrimentos. Não temos o poder de nos puxar pelos próprios cabelos para fora da areia movediça da linguagem e do mundo em que moramos (e que mora em nós). No entanto, enquanto lidamos e investigamos as coisas que nos cercam e a nós mesmos, podemos nos esforçar para também pensar as condições que se mantêm pressupostas e inconscientes na maior parte do tempo. Ou seja, o sujeito também se investiga enquanto investiga os objetos e, nessa operação, desvela e insere na apresentação do seu objeto as condições pressupostas. Isso significa levar a sério a circularidade no

conhecimento, a circularidade enquanto o próprio modo humano de conhecer; sempre estamos em uma compreensão que é condição para avançar no conhecimento. Mas não é uma circularidade fechada e determinística, pois também podemos indagar e investigar os pressupostos para torná-los menos inconscientes, abrindo espaço para experimentar as coisas em sua doação, na liberdade que acolhe sem violentar a partir das expectativas do passado. Libertar-se do passado (mas não se livrar), a fim de permitir que o que nos vem a partir do futuro seja acolhido no presente a partir do aqui e agora.

Obviamente, isso desloca e atrapalha as expectativas normais do fazer ciência, sobretudo no que se refere ao conhecimento que o ser humano tem de si mesmo e de suas relações com os outros e o mundo. Desde o início, isso exige o reconhecimento de que já sempre habitamos certas condições que possibilitam o que fazemos, pensamos e que, portanto, condicionam nossas escolhas, questionamentos e julgamentos em relação ao objeto. A investigação e o discurso passam a reconhecer a inserção e pertencimento a uma condição finita e histórica dada, mas que pode se manter sempre aberta para evitar atropelar o acontecer do objeto através da imposição de determinações anteriores e externas à sua manifestação.

É o exercício de manter-se sempre capaz de questionar a si mesmo, enquanto se questiona o objeto. Um duplo movimento na pesquisa: a pesquisa de si mesmo na investigação do objeto. Sujeito e objeto não separados e neutralizados um em relação ao outro, mas pertencentes ao mesmo fluxo de vida, habitando um sentido, uma compreensão de mundo histórica e linguisticamente configurada. Na linguagem de Thomas Kuhn, investigar o paradigma em que pesquisamos, ao mesmo tempo que pesquisamos o objeto. Crescer na consciência do lugar que ocupamos para falar das coisas, na medida em que falamos das coisas.

A tendência no conhecimento é que conheçamos tudo o que é novo a partir do já conhecido, do passado. Temos uma longa e densa tradição de teorias, explicações, conceitos que cada um, através da educação, vai interiorizando e assimilando ao longo da vida. E não poderia ser diferente. No entanto, ao apreendermos esse repertório de mediações, aprendemos concomitantemente uma atitude que considera essas informações como evidentes e óbvias. Vamos nos fundindo com as crenças do nosso universo cultural, com o espírito de nossa época, com as instituições, com as contradições internas e externas, a ponto de perder a distância reflexiva em relação a elas. Nossa identidade se liga às convicções compartilhadas, contra ou a favor, de modo que tendemos a perder o distanciamento necessário para o desenvolvimento da capacidade crítica que vai além das oposições e contradições internas ao sistema cultural em que vivemos.

A consequência de não indagar também pelo sentido que precede e carrega a

manifestação do objeto é que o desconectamos do seu contexto, o isolamos das suas remissões para que, assim, seja objetivável. Em se tratando de um fenômeno humano, nós o isolamos do vivido, o retiramos do fluxo vital, do todo que o sustenta, da sua historicidade, de modo a poder fazer ciência nos moldes do *positum*. Além do mais, dessa forma podemos agir como se fôssemos isentos, com uma espécie de indiferença que não contamina a relação cognoscitiva. Esse distanciamento e indiferença propiciam a sensação de segurança que o conhecimento aspira. Por não colocar na mesa também os pressupostos, o que é posto se torna positivo (*positum*), mas esse posto, por resultar da emersão do acontecer vivo da realidade humana, termina por ser uma representação desvitalizada, engessada e sincrônica.

A consideração dos dois níveis que Heidegger (2012) chama de diferença ontológica (a diferença entre ser e ente, entre o horizonte prévio de sentido e os objetos trazidos à presença) mantém viva a dinâmica em que sujeito e objeto se encontram ao pertencerem a um mundo dado, a uma abertura compreensiva. Essa diferença reconhece a circularidade da condição humana. Somos intérpretes. Com isso, dá-se a re-aproximação daquilo que foi separado, a fim de alcançar um conhecimento objetivo e fundado em um pressuposto sem que esse pressuposto seja posto em questão. Ao indagar pelo que sustenta o conhecimento, o conhecedor e o conhecido voltam a mergulhar na atmosfera que suporta seu dizer e seu experimentar.

Conforme já afirmamos, nossa relação cognitiva e prática com o mundo é condicionada pelos pressupostos que servem como acesso e limite ao mesmo tempo. Caso sejamos pesquisadores, os fenômenos de nossa ocupação e investigação dependem sempre daquilo que constitui nossa visão de realidade. Extrapolar e ampliar nosso conhecimento e experiência do mundo e das coisas depende da nossa capacidade e esforço para também nos ocuparmos com os pressupostos, não só com os objetos que acessamos. Ocupar-se com os objetos e com aquilo que dá acesso a eles, ou seja, com a compreensão de realidade que compartilhamos com nosso grupo cultural, com o espírito de nossa época.

Ocupar-se com o acesso que possibilita encontrar as coisas enquanto tais, como alteridade, permite o desenvolvimento de uma atitude disposta e aberta para aquilo que extrapola os limites da nossa compreensão prévia da realidade. Mostramos que a luz que permite o acesso ao objeto geralmente não é objeto de consideração no processo de conhecimento do objeto; somente aquilo que aparece na luz é tomado como 'realidade' a ser conhecida. Na investigação, não perguntamos sobre aquilo que permite a emergência do objeto enquanto tal, mas nos limitamos a indagar pelo objeto. Como apegamo-nos a um determinado caminho ou acesso, inclusive em função das oportunidades e ocasionalidades da nossa formação e encontros com nossos mestres, acabamos optando pelo conforto do

diálogo com quem tem a mesma opinião, evitando a alteridade representada por outros caminhos, mas sobretudo ocultamos, sob reiteradas paráfrases, aquilo que pressupomos ao evidenciar ou mostrar algo que talvez seja da ordem da mesmidade (aquilo que compõe meu compreender, que está pressuposto, mas ignorado), mas que perturba a organização e suas contradições previsíveis e possíveis se vier à tona.

Com essa reflexão, quisemos trazer para a discussão a questão importante da autocompreensão ou autoconhecimento, que implica o desenvolvimento da atitude da autocrítica. Tendencialmente somos mais hábeis e dispostos na crítica dos objetos, acontecimentos, teorias, práticas, mas somos mais tímidos no trabalho da autocrítica, ou seja, na tarefa de sempre indagar e colocar em questão os pressupostos que embalam e suportam nosso discurso e crítica dos objetos e realidades externas. A inconsciência em relação às crenças pressupostas nos torna mais rígidos e fechados em relação à disposição de deixar as coisas serem a partir de si mesmas (alteridade), sem submetê-las às expectativas de nossos planejamentos, métodos e teorias, o que resulta em algum tipo de manipulação e, inclusive, de violência.

Não se trata, neste caso, de discutir unicamente com outras teorias, mas de discutir de maneira aberta, sincera e ousada com o próprio pensamento. No entanto, o encontro absolutamente necessário com outras compreensões pode disparar e preparar as condições para a investigação dos nossos próprios fundamentos teóricos. O diálogo com outras visões em relação aos objetos pode propiciar um retorno à morada a partir da qual experimentamos e falamos sobre eles. Portanto, pensar as próprias ideias e seus substratos esquecidos e reprimidos enquanto se pensa os objetos de nossas pesquisas.

REFERÊNCIAS

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia**. São Paulo: Centauro, 2008.

DILTHEY, W. **Introdução às ciências humanas**: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. Procura da Poesia. *In*: **A rosa do povo**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método II**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GEERTZ, C. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 2014.

HEIDEGGER, M. **Conceitos fundamentais da metafísica** – mundo, finitude e solidão. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

______. **Ser e tempo**. Campinas: Editora Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012.

HUSSERL, E. **Investigações lógicas**. V. 2. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

NAGEL, T. **Visão a partir de lugar nenhum**. Trad. Silvana Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2004

GRUPO ANARKHOS - LINHAS RIZOMÁTICAS COM PESQUISAS CARTOGRÁFICAS EM EDUCAÇÃO

Gilcilene Dias da Costa

José Valdinei Albuquerque Miranda

LINHAS RIZOMÁTICAS

Este ensaio acompanha os traçados de construção de um trabalho coletivo de pesquisa na pós-graduação e na graduação produzido pelo Grupo de Pesquisa ANARKHOS – Micropolíticas, Arte-Performance e Experimentações Literárias na Educação (UFPA/CNPq), criado em 2018 pelos autores deste ensaio. No decurso desses anos, o grupo vem se relacionando com diferentes perspectivas de pesquisa em arte, literatura e performatividades de gênero no âmbito da universidade e da escola básica, em suas zonas de vizinhança com a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari, a arte-literatura e os estudos da performance. Realiza colóquios artísticos anuais, em formato performativo experimental, agenciando coletivos de pesquisadoras/es de diferentes instituições e integrantes do grupo. E desenvolve pesquisas-intervenções que rompem com os modelos instituídos pelos ritos de eventos acadêmicos, expressando uma arte livre em seus devires anárquicos na educação.

O Grupo ANARKHOS é concebido não como um território fixo e demarcado de pesquisa, mas como potência de encontros e criação, e pensado como um campo móvel de experimentação e produção de pesquisas em educação no cruzamento com a filosofia da diferença, a literatura e a arte da performance. Realiza pesquisas envolvidas e desdobradas em práticas performáticas e experimentações pedagógicas criativas voltadas ao pensar-experimentar a arte no cotidiano dos espaços educacionais, recriando suas práticas, potencializando seus desejos, devires e fabulações.

O caminho aberto por essas vivências coletivas instiga a percorrer os labirintos cartográficos de uma arte experimental em educação, mobiliza pesquisadoras/es para traçarem novas perspectivas e percursos metodológicos, e construírem mapas conceituais a partir de uma proposta de pesquisa-intervenção que é produzida por meio de encontros, afetações, criações, atuações e aprendizagens envolvidos pela atmosfera de um corpo-escritura em pulsações anárquicas e inventivas na educação.

Entendida como prática filosófica e método de pesquisa, a cartografia dos rizomas permite o acompanhamento dos processos de criação com as artes performativas do

corpo e as artes literárias no campo da educação. A perspectiva do grupo é movida por pesquisas em arte, literatura e estudos de gênero-sexualidade, e visa não só tensionar os territórios demarcados e instituídos da pesquisa em educação, como também criar espaços heterotópicos de liberdade e devires anárquicos como atos de rebeldia e linhas de fuga em aliança com as micropolíticas da diferença, fazendo extravasar virtualizações libertárias com as artes do corpo e as artes de escrever na educação.

Por meio dos traçados dessa cartografia, apresentamos as duas linhas rizomáticas de pesquisas realizadas pelo Grupo ANARKHOS: *1) cartografias literárias: corpo-escritura na educação;* e *2) virtualizações libertárias com a arte-performance na educação*.

CARTOGRAFIAS LITERÁRIAS: CORPO-ESCRITURA NA EDUCAÇÃO

Neste texto-ensaio, tomamos a proposição "cartografias literárias" (COSTA, 2022b, p. 113) para nos referir aos "movimentos rizomáticos da filosofia da diferença de Deleuze e Guattari ao encontro das inquietudes literárias experimentadas nas artes de escrever-pesquisar em educação". Por essa perspectiva, as cartografias literárias são modos nômades de pesquisar e fabular a criação de mundos singulares no real existente da literatura e da educação, pois, "a função fabuladora não consiste em imaginar nem em projetar um eu. Ela atinge, sobretudo, essas visões, eleva-se até esses devires ou potências" (DELEUZE, 1997, p. 7). E não existe linha reta para a criação, ao contrário, as cartografias literárias são feitas de *rizomas* que se embrenham nas dobras e adjacências do pensar e das múltiplas linguagens para compor diferentes modos de pesquisar em meio à vida, pois a arte, assim como a escritura, "está antes do lado informe, ou do inacabamento. (...) É um processo, ou seja, uma passagem de vida que atravessa o vivível e o vivido" (DELEUZE, 1997, p. 10).

Ao tecer conexões entre a literatura e a vida, "a noção de *cartografias literárias* articulada à pesquisa-rizoma em educação é tecida por um exercício "geo-filosófico-político" – na acepção de Deleuze e Guattari (1997) –, que se movimenta nas espacialidades internas e externas do escrever-pesquisar e nas irrupções subversivas e inventivas de um *corpo-escritura* a extravasar sentidos outros na educação" (COSTA, 2022b, p. 113). As pesquisas cartográficas experimentadas nas vivências do Grupo ANARKHOS são gestadas no dorso das artes, da filosofia da diferença, da literatura e dos estudos de gênero-sexualidade, sendo ensaios-experimentos com linguagens múltiplas e intervenções capazes de fremir os pilares da máquina social e da máquina escolar, por movimentos de torções e desterritorializações, provocando fissuras e aberturas às multiplicidades de vidas a desaguar dos canais rizomáticos das artes de escrever-educar. Os movimentos de uma pesquisa cartográfica implicam um duplo desvio da diferença, *crítico e clínico*, um andar na corda bamba, um malabarismo arriscado e criativo que, não obstante o risco de

margear abismos, excita o nascimento de uma arte viva que faz o sangue correr no fluxo intempestivo das batidas da excitação.

Educação antropofágica (COSTA, 2008) traduzida em “arte da ruminação”, um escrever-educar devorador alimentado pelo desejo de criação do corpo-escritura.

> Educação antropofágica! Seu lema: Só lhe interessa o que não é seu. Lei antropófaga. Lei do desejo. Sentir fome pelo que não é seu. Devorar outrem e seus possíveis transcriando-os em corpos-diferença. Devorar-aprender por desejo apetite ímpeto rebeldia. Deglutir-saber por ruminação experimentação do paladar transmutação do alimento em suplemento necessário para a vida (COSTA, 2022a, p. 520).

Nas veredas desse pesquisar nômade, cruzamos com Deleuze e Guattari e o pensamento filosófico da diferença, com imersões em labirintos filosóficos, artísticos e literários de um “livro-rizoma” (DELEUZE E GUATTARI, 1995), em busca da composição de um plano comum ou uma vida imanente nascida deste encontro, gestada por derivas e devires, subversões e movimentos revolucionários de um corpo-escritura em suas alianças e agenciamentos com os feminismos insurgentes na educação.

Pelas cartografias literárias, tramamos com as artes de escrever como um acontecer indeterminado, um ensaio-experimento do corpo-escritura a produzir potências de *encontros*, a traçar *planos comuns* e a criar *agenciamentos coletivos* com as multiplicidades de “devir mulher” e “microfeminilidades” subversivas, a abrir canais de passagem para o corpo vivo da diferença e suas expressões de vida na educação.

Há três movimentos de pensamento experimentados nesta composição das cartografias literárias nas vivências do Grupo ANARKHOS na pesquisa em educação:

Experimentar as potências dos encontros

Habitar as “zonas de vizinhança” entre a filosofia, a arte, a literatura e a educação desafia a pesquisa-rizoma a experimentar as potências dos encontros, sem o assombro dos binarismos, das hierarquias ou sobreposições, sem a função de “refletir-sobre” uma área e outra, sem a presunção de um sujeito a dizer “eu” e a reclamar por significações. O desafio neste aspecto consiste em experimentar as potências dos encontros entre filosofia, arte, literatura e educação na produção de um pesquisar inventivo, tecido com as “artes dos encontros e das afecções” (Deleuze e Guattari), capaz de afetar e afetar-se por intensidades vívidas de um corpo-escritura em suas potências de criação e transgressão. Nesse ínterim, pesquisa-se não por curiosidade pessoal ou convencional, mas por um desejo ou necessidade incontornável de ir em busca do que não se conhece, como nos fala Deleuze (1999), de compor signos de pensamentos que nos arrastem do natural estupor da imediaticidade do pesquisar, de seguir na direção de um desejo visceral de inquietar o pensamento e agenciar encontros com as forças do “fora”, sem o qual a criação não

acontece.

Instigada a experimentar-criar tais conexões, a pesquisa-rizoma põe à deriva o próprio ato de pesquisar, levantando as próprias questões: Como percorrer as geografias nômades do pensamento da diferença e da educação nos labirintos de um *livro-rizoma*? Por onde opera um *livro-rizoma* na pesquisa cartográfica em educação? Como extrair de um *livro-rizoma* as potências minoritárias de um "povo que falta"? Como traçar a linha transversal – a linha feiticeira, a linha de fuga – entre a literatura e a vida nos labirintos de um *livro-rizoma*? Que questões um corpo-escritura lança à literatura e à educação? Que provocações o *devir-mulher* da literatura lança às artes de escrever-educar? Que traçados e mapas se abrem em uma cartografia literária na educação? Como compor um plano comum – poético-político minoritário – entre a literatura e a educação? Como canalizar as linhas de fuga e os fluxos de vida de um corpo-escritura poético-político-feminista nas veredas de um *livro-rizoma* na educação? Que *transcriações* poderão nascer do encontro entre a literatura e a vida, da potência do *fora* na educação? Como percorrer o espaço nômade e insólito de um *livro-rizoma* à espreita de devires e multiplicidades poético-políticas nas artes de escrever-educar?

O desafio desse pesquisar-agenciar um corpo-escritura de pensamento nos desvios da máquina literária na pesquisa-rizoma supõe um duplo movimento de *transcriação*: o de *crítica* ou ruptura em relação aos modelos convencionais do pesquisar pautado na relação dual de causa-efeito, sujeito-objeto, verdadeiro-falso, real-ficcional, e o de *clínica* ou criação de movimentos cartográficos conectados por platôs de pensamentos, fabulações e devires de um "real existente" indeterminado, à espreita de problematização e criação.

Traçar um plano comum cartográfico

As aberturas e os encontros das artes de escrever-pesquisar propiciam um caminhar *com* intercessoras e intercessores por zonas amorosas e animosas indeterminadas, criando aliados e rivais que movimentam as potências de afinidades e intrigas. Traçar um plano comum por cartografias literárias na educação implica levantar um problema em comum a percorrer os elementos em relação. Um plano comum de uma cartografia literária se configura por um bom encontro em livre transitar: ir da literatura às artes de escrever e das artes de escrever às artes de educar, de modo que algo desponte como inquietude incontornável, o nascimento de uma questão como um duplo movimento que desafia o pensar, um jogo das artes de escrever-educar.

Entre as múltiplas vivências do Grupo ANARKHOS está a composição de um plano comum de pesquisas cartográficas com Clarice Lispector, Conceição Evaristo, Virginia Woolf, Hilda Hilst, Frida Kahlo, Simone de Beauvoir, Judith Butler, Angela Davis, bell hooks, Guacira Louro, Margareth Rago, Paul Preciado, Luma Andrade e Thiffany Odara, entre

tantas “vozes-mulheres”, feminismos das multiplicidades, feminismos negros, feminismos interseccionais, feminismos trans... Desvios e derivas de uma pesquisa-rizoma a reverberar as inquietudes e as criações de um pensar-intervir nas forças impostas pelo patriarcalismo e o colonialismo.

Percorrendo as geografias nômades do pensamento filosófico-literário da diferença, maquinamos devires antropofágicos de um corpo-escritura a cavalgar no dorso da palavra literária, para produzir suas linhas de fuga ou “máquinas desejantes” (Deleuze e Guattari), para provocar nascimentos outros de um corpo poético-político-feminista na educação, para grafar a inscrição corpórea da palavra rebeldia nesse corpo-vida, por contágio coletivo devorador, para multiplicar os fluxos de vida e o vitalismo artístico das potências libertárias e inventivas do pesquisar-educar.

As cartografias literárias intentam desbravar as geografias nômades do “real existente” literário, fazer confluir as derivas e os devires da arte-literatura com os canais da pesquisa em educação, provocar ranhuras na representação dos universais, que Deleuze chamou de “imagem dogmáticas do pensamento” (DELEUZE, 1988), abrir fissuras, fluxos, vazamentos de “microfeminilidades” na máquina literária e na máquina escolar, a fim de extravasar as artes libertárias de escrever-educar.

Desses fluxos de vida se desprende um *devir-mulher* múltiplo e indeterminado, que transborda e excede, posto que não é falta, mas uma força viva criadora capaz de tocar a sensibilidade e a dureza da vida e fazê-la fremir em ímpeto de liberdade e criação. Os movimentos cartográficos desta pesquisa-rizoma desconstroem a moldura “Mulher”, esse assombro histórico e universal produzido pelo patriarcalismo duramente cristalizado e, inversamente, agenciam multiplicidades de mulheres e feminismos múltiplos, sexualidades desterritorializadas da alcunha do ser “mulher”, do “segundo sexo”, do “sexo frágil”, do “anjo da casa”, da vida relegada ao desígnio da masculinidade, desse lugar do universal onde as vidas singulares são precarizadas e limitadas em suas liberdades, desejos, fantasias, prazeres, alegrias, temores, amores, sexualidades, despudores, intelectualidades, afazeres, lazeres, ócios, enfim, uma vida em seus gozos e pulsações. Pela potência do *devir-mulher* dessas pesquisas-rizomas, o corpo-escritura da literatura passa a habitar um limiar insurreto, poético-político-feminista, singular-coletivo, por onde se fabulam modos inventivos de um escrever-educar agenciado com a vida, com as coletividades disjuntivas de um devir-mulher a percorrer as derivas da diferença na pesquisa em educação.

CRIAR AGENCIAMENTOS COLETIVOS DE UMA ARTE DE ESCREVER-EDUCAR AGENCIADA COM A VIDA

Uma pesquisa-rizoma traça sua linha feiticeira, delirante, desviante; abre fluxos e

canais, questiona a linguagem majoritária e os autoritarismos da palavra de ordem, implode a imagem universal do "ser mulher" e prolifera as multiplicidades de vidas incontidas em seus gritos de liberdade; provoca a desterritorialização de "eus" e convulsiona a linguagem uníssona do patriarcalismo por força de insubmissão; mina os territórios antissociais designados para a conformação da condição da mulher; perfura os *decalques* e os estereótipos que impedem olhar as cenas da vida muito além do véu da representação; isso tudo para tocar com intensidade, sensibilidade e transgressão os corpos-escrituras da máquina literária em suas potências de afetar e ser afetados, de provocar derivas e devires poético-políticos no corpo vivo da literatura e da educação.

Produzir povoamentos de vidas múltiplas de um devir-mulher do corpo-escritura implica provocar o acontecer do novo, onde arte e literatura não se convertem em meros instrumentos de informação ou comunicação, ou ainda em um recurso ficcional de fuga da realidade. Ao contrário, um corpo-escritura produz as próprias fabulações e rebeliões, nele se fabula um "povo que falta" ou uma "literatura menor" (DELEUZE E GUATTARI, 2014), isto é, uma comunidade de intercessoras e intercessores com quem se agencia a vida, para reverberar gritos de liberdade, produzir alianças e enunciações coletivas, afirmar a vida em sua singularidade e multiplicidade, entoar um coro coletivo e resistir à morte. "Transver o mundo por múltiplos closes, agenciar multidões para enfrentar os fascismos, os colonialismos, o patriarcalismo com a cabeça erguida, já não sozinhas, mas, "em bando", com gritos e mãos coletivas, e, sobretudo, *devorar o mundo*, com desejo de criação de mundos-outros, vidas livres e múltiplas, com um sonoro Sim!" (COSTA, 2022b, p. 124).

Ao movimentar modos singulares de escrever-pesquisar, as cartografias literárias experimentam e criam modos de desobediência científica e moral disparados contra as normas acadêmicas e sociais instituídas que historicamente apartaram as mulheres de suas potências subversivas e inventivas, do direito de dizer-escrever, pensar-criar, invisibilizando-as, por proposital apagamento, sua singular presença e distinção intelectual, social e política. Não ser "objeto" da representação, e sim agenciar pensares e agires coletivos, políticos, sociais, intelectuais, artísticos, tornou-se um incômodo frequente para o patriarcalismo e um desafio à condição de *tornar-se mulher* – como sinalizou Simone de Beauvoir –, assim como um desafio aos modos de escrever-pesquisar em meio à vida. Produzir e acompanhar tais processos libertários do devir-mulher nos interstícios das artes-literaturas tornou-se um singular desafio às pesquisas cartográficas que o Grupo ANARKHOS movimenta. "Nesse ínterim, pensa-se a cartografia literária como uma pesquisa-rizoma feita por linhas e traçados, onde o ponto, a parada, o pouso, não são o mais importante, pois importa o movimento de se embrenhar, de espreitar, de cruzar as linhas do escrever-pesquisar por traçados delirantes e por fluxos de vida que arrastam a

própria vida a zonas de rebeldia e transcriações" (COSTA, 2022, p. 114, no prelo).

VIRTUALIZAÇÕES LIBERTÁRIAS COM A ARTE-PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO

A performance está no ar. Sua atmosfera envolve linhas traçadas nas fronteiras das artes performativas do corpo, da filosofia da diferença e da educação, e sua perspectiva produz rupturas epistemológicas, potencializa pesquisas cartográficas, intervenções pedagógicas e redesenha novos mapas nos espaços educacionais. Em seu estudo sobre *performance docente,* Pereira (2013, p. 23) afirma: "A pergunta pela performance está em voga, sobretudo no campo da educação". Uma pergunta que abre inúmeras perspectivas para se pensar nas conexões possíveis entre os estudos da performance, a filosofia da diferença e a educação, assim como nos múltiplos caminhos a serem percorridos e experimentados nessas zonas de interseção.

Esse processo de produção de outros espaços vivenciados com a arte-performance e experimentações literárias no Grupo ANARKHOS potencializa pensar virtualização libertárias como linhas de rupturas dos territórios demarcados e instituídos da educação criando espaços de "heterotopias" (FOUCAULT, 2013) e "contraposicionamentos" (BRITO, 2016), como "linhas de fuga" (DELEUZE, 1996) da arte, literatura e educação.

Por essa perspectiva, os vetores de uma arte anárquica são tramados por variações e conexões das artes-performances cênicas, poéticas e literárias conforme o Pensamento da Diferença na educação. Arte performativa que agencia coletividades subversivas e rizomáticas, que produz devires minoritários, micropolíticas da diferença, do corpo e das performatividades de gênero na educação.

Uma arte anárquica do corpo em experimentação. Em meio a essa atmosfera performativa, a arte anárquica envolve a presença do corpo livre em processo de experimentação e criação, uma arte composta por uma atitude de crítica e ruptura com o instituído enquanto verdade cotidiana. Para Glusberg (2013, p. 72), "as *performances* realizam uma crítica às situações de vida: a impostura dos dramas convencionais, o jogo de espelhos que envolve nossas atitudes e sobretudo a natureza estereotipada de nossos hábitos e ações".

Esse processo de crítica e ruptura envolvido na performance produz outras zonas de experimentação com a arte e a criação de espaços heterotópicos na educação. A arte da performance provoca rupturas nos territórios demarcados e instituídos, criando insurreições e linhas de fugas no limiar entre arte e educação, levando a tensionar: Como pensar/experimentar a performance na perspectiva de uma arte menor na educação? O que podem um corpo e uma arte anárquica em suas performatividades e microfeminilidades na

educação? Como fazer o corpo e a arte escaparem dos regimes disciplinares da escola, potencializando as performatividades de uma arte viva?

É preciso refletir sobre essas questões desafiadoras, uma vez que a estrutura arquitetônica e curricular da escola convive com a organização de um tempo-espaço já estabelecido e estruturado a partir de normas, técnicas e conhecimentos pautados no princípio da demarcação dos espaços disciplinares. Isso indica que a performance em sua conexão com a educação não deixa de ser uma provocação e transgressão, pois abre a possibilidade de experimentar uma arte livre e novas práticas educativas que desestabilizam as estruturas curriculares disciplinares da escola. Seu acontecimento produz novos encontros com a arte e desterritorializa os espaços da educação, instiga a liberdade do corpo e a potência do aprender, provoca estranhamento e incomoda os valores conservadores inscritos nos modelos pedagógicos instituídos. Nas palavras de Cohen (2003, p. 31), "a *performance* se caracteriza por ser uma expressão anárquica que visa escapar de limites disciplinantes...".

Com a arte-performance, não se trata de instituir modelos, mas de experimentar novos percursos de pesquisa e construir novos mapas epistemológicos por meio da multiplicidade de pontos de contato entre a filosofia da diferença, a performance e a educação, assim deslocando a experiência educativa de sua configuração habitual. Por essa perspectiva, "a performance constitui uma atividade de (des)territorialização para educação" (PEREIRA, 2013, p. 07), pois promove uma multiplicidade de "experimentações disruptoras" (COHEN, 2002), agencia encontros e cria espaços heterotópicos de afetações e sensações com as artes vivenciadas nas pesquisas e experimentações do Grupo ANARKHOS.

Uma arte anárquica de transgressão e criação. Pensar a arte-performance em estreita conexão com a educação não deixa de ser um ato de transgressão e criação, pois implica traçar uma linha de ruptura epistemológica com os padrões curriculares de organização de ensino e aprendizagem estabelecidos e construir um novo plano conceitual transversal de intervenção e experimentação da arte-performance no tempo-espaço da educação.

Uma *arte subversiva* sugere pensar o inusitado e ideias que transitam transversalmente nos territórios da arte-performance envolvendo experimentações com o corpo, a poesia, as artes visuais, o teatro, a dança e a música. para lançar na cena artística e educacional uma nova expressão da arte que interliga corpo e pensamento, revitaliza o processo do aprender e produz desterritorializações e subversões pedagógicas na educação. Nas palavras de Conte e Pereira (2013, p. 96), "a performance é intrinsecamente subversiva (ato de resistência) e tem como efeito desnaturalizar e desautorizar a estrutura de dominação, revelando-se como instância de construção social e mudança".

A performance na educação cria sua própria linguagem, espacialidade e temporalidade, colocando em funcionamento movimentações corporais diferenciadas que produzem espaços de "heterotopias" (FOUCAULT, 2013) nos lugares instituídos. A performance como arte anárquica de fronteira mobiliza experimentações híbridas, transversais e provocações criativas na educação. Em sua expressão experimental, dispara processos de criação por aglutinação, ruptura, conexão e cruzamento com diferentes campos de conhecimentos, instiga novos modos de ensinar-aprender, observar-intervir e, com isso, potencializa outros espaços-tempos de liberdade na educação.

Envolver a arte-performance na atmosfera educacional possibilita construir uma zona de intercessão em um espaço de fronteira indeterminado da arte, da prática pedagógica, da criação de heterotopias e de convivências múltiplas que envolvem variações de linguagens, potências de criação e expressão da singularidade e diferença na companhia da arte. Nesse sentido, Zordan (2013, p. 175) afirma que "performáticos são todos os artistas, professores, bandos e povos que praticam uma ética guiada por afetos alegres, aqueles que potencializam os bons encontros, aqueles encontros que ajudam os corpos a melhor comporem-se uns com os outros".

No tempo-espaço da educação, o encontro com a arte da performance propicia aos participantes envolvidos no processo de criação um canal de liberação e conexões entre corpo-pensamento por meio de experimentações com uma arte livre das amarras institucionais. Essa perspectiva experimental e anárquica de pensar a performance na educação mobiliza novas práticas pedagógicas e dinamiza novos processos de ensinar e aprender de forma coletiva e criativa, a partir de alguns aspectos relacionados à performance como arte interventiva corporal e híbrida. Uma arte subversiva e transversal que transita nos territórios das artes visuais, do teatro, da dança, da música, da literatura e da poesia, para lançar na cena artística e educacional uma nova expressão em arte, interligando corpo e pensamento, revitalizando o processo do aprender para produzir "desterritorializações pedagógicas na educação" (PEREIRA, 2013).

Pensar virtualizações libertárias com a arte-performance nas pesquisas em educação não deixa de ser um ato de transgressão, pois implica traçar uma linha de ruptura epistemológica com os padrões metodológicos estabelecidos em sua forma de organização e estrutura das pesquisas acadêmicas, e criar novos planos conceituais e traçar linhas transversais da pesquisa em educação.

Entrecruzar filosofia da diferença e arte-performance nos territórios da educação possibilita construir uma zona de intercessão em um espaço de fronteira indeterminado da arte e da pesquisa em educação, um espaço de criação de virtualizações libertárias, de heterotopias e contraposicionamentos. Uma zona de convivência múltipla que envolve

variações de linguagens, potências de criação e expressão da singularidade da diferença na companhia da arte performativa do corpo.

LINHAS DE SAÍDA

Concluímos este ensaio de construção com pesquisas cartográficas experimentadas nas vivências do Grupo ANARKHOS destacando a perspectiva de uma *pesquisa-rizoma* tecida por conexões e zonas de vizinhança entre arte, literatura e educação. São pesquisas experimentadas sem recorrer aos binarismos, hierarquias ou sobreposições entre as áreas; uma arte dos encontros que agencia potências e devires e traça um plano comum entre seus componentes, produzindo alianças e linhas de fuga, criando mundos-outros, sentidos-outros, relações-outras por um aprender-ensinar que é também um desaprender e um inventar; uma pesquisa-intervenção que coloca sob suspeita os modelos convencionais do educar encerrados em padrões socialmente estabelecidos, para fazer as multiplicidades e suas relações com a vida aparecerem.

De suas múltiplas entradas no campo das artes e das artes de escrever em educação, percorremos as duas linhas rizomáticas que compõem as pesquisas cartográficas do Grupo ANARKHOS: *1) cartografias literárias: corpo-escritura na educação;* e *2) virtualizações libertárias com a arte-performance na educação*. Essas linhas potencializam um pensamento-rizoma, traçando as cartografias experimentais de um corpo-escritura e das microfeminilidades anárquicas que subvertem os modelos instituídos na pesquisa em educação. Pelos traçados dessas cartografias rizomáticas criam-se as linhas de fuga em aliança com as micropolíticas da diferença, fazendo os fluxos de uma viva arte fervilharem.

Os trajetos cartográficos dessa pesquisa-rizoma desbravam as geografias do pensar por voos contínuos e pousos provisórios, com uma atenção sensível e decidida a não percorrer os circuitos existentes, porém determinada a traçar novos mapas e encontros nos movimentos do devir da pesquisa. A pesquisa cartográfica com arte-performance e corpo-escritura se embrenha por fios e linhas molares e moleculares, rígidas e maleáveis que se movimentam em múltiplas direções, à espreita do que inquieta e desafia o escrever-pesquisar nas derivas da criação.

REFERÊNCIAS

BRITTO, L. Arte colaborativa e a criação de heterotopias. **Revista-Valise**, v. 6, n. 12, ano 06, Porto Alegre, dezembro 2016.

COHEN, R. **Performance como linguagem**. São Paulo, Perspectiva, 2002.

COSTA, G. D. da. **Trilogia antropofágica: a educação como devoração**. Tese (Doutorado). Porto Alegre: PPGEDU/ UFRGS, 2008, 190p.

______. Manifesto (della scrilettura cannibale): por uma educação antropofágica. *In:* AQUINO, J. G.; CARVALHO, C. R. R.; ZORDAN, P. (org.). *Sandramaracorazza: obra, vidas etc.* Porto Alegre: UFRGS/ Rede Escrileituras, 2022a. p. 507-523.

______. Cartografias literárias nas artes de escrever-pesquisar. *In:* LEMOS, F. C. S. et al (orgs). *Encontros de Michel Foucault com Gilles Deleuze e Félix Guattari: governamentalidades, arqueogenealogias e cartografias*. Coleção Transversalidade e Criação – Ética, Estética e Política, v. 17. Curitiba: CRV, 2022b, pp. 113-125.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

______. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V.1. Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras, 1995.

______. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

GLUSBERG, J. **A arte da performance**. 2.ed. Tradução: Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2013.

MACIEL, C. S. F.; MIRANDA, J. V. Performance de gênero: heterotopias inventivas na educação. *In:* MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). *Relações de gênero e as subjetividades em contextos culturais*, v. 2, 2.ed. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 155-164.

MIRANDA, J. V..; FAIAL, C. A. Corpo e arte-performance na escola básica. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1-20, jan./dez. 2021.

ZORDAN, P. Corpo: conceituações e exemplificações com Spinoza. *In:* PEREIRA, M. A. (org.). *Performance e educação: [des]territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Editora-UFSM, 2013.

PESQUISAS SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS E CURRÍCULO NA REDE PROCAD-AMAZÔNIA

Vilma Aparecida de Pinho

Fabiane Maia Garcia

Jadislene Estevam da Silva Costa

Josiney da Silva Trindade

Lucas Alves Silva

Maria do Socorro dos S. Lobato

Marcineuza Santos de Jesus

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é colocar em interação pelo diálogo compreensivo as pesquisas que desenvolvemos no âmbito da educação das relações étnico-raciais e das políticas de ações afirmativas no ensino superior na região Norte do país. Estamos pensando como PROCAD-AM, ou seja, como um coletivo que envolve as instituições UFPA/UFAM/UFMT com o propósito de produzir conhecimento em rede. O PROCAD-AM mantém um projeto de rede de cooperação acadêmica visando o fortalecimento dos programas de pós-graduação na região Norte do país. Nesse sentido, além das bancas avaliadoras, eventos e disciplinas que compõem as missões de ensino e pesquisa interprogramas, uma das estratégias utilizadas para fortalecer as produções científicas é a tessitura de problemas de pesquisa que nascem da realidade da região Norte e se fundamentam nas perspectivas teóricas e metodológicas do PROCAD-AM em relação à educação e aos estudos das relações étnico-raciais.

DOS PROBLEMAS DE PESQUISA AOS CONCEITOS QUE NOS ORIENTAM

Raça, currículo e formação de professores nos cursos de Pedagogia

Na pesquisa “A Educação das Relações Étnico-Raciais no Currículo de Formação do Curso de Pedagogia”, pretendemos estudar sobre a educação com esse foco e o ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos dos cursos de formação em Pedagogia das instituições de ensino superior (IES) do Brasil, pois cremos que há relevância na hipótese

de que os currículos de ensino nos cursos de formação em Pedagogia vêm incluindo conteúdo para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCN-ERER (Parecer CNE/CP Nº 01/2004) nos cursos de Pedagogia no Brasil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que, para a compreensão dos fenômenos estudados, utiliza os seguintes referenciais teóricos: Guimarães (2004), Libâneo (2001), Mota (2019), Munanga (2003; 2010), Oliveira (2010), Ortiz (2013), Pinto (1987; 1992), Santos (2005; 2006), Schwarcz (1993), Skidmore (1976), Todorov (1993), Gonçalves (2021), Muniz e Santos (2021) e Severino (2013).

Outros documentos legais e artigos estão presentes na literatura a favor da temática em questão, notadamente a Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008, a Lei nº 9394/96 (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para analisar a implementação das DCN-ERER nos currículos de formação dos cursos de pedagogia nos IES do Brasil, a técnica de pesquisa utilizada foi um questionário semiaberto (perguntas fechadas e abertas) elaborado por meio da ferramenta Google Forms, o qual foi enviado por e-mail aos gestores, coordenadores e professores vinculados ao referido curso. A pesquisa discute o contexto histórico e a educação para as relações étnico-raciais, considerando a compreensão de categorias como "raça", "racismo", "racialismo", os danos causados pelo racismo e a obrigatoriedade de uma educação para as relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo do curso em questão.

Além disso, consideramos a relevância da intervenção dos gestores institucionais na organização pedagógica coparticipativa de práticas educativas para a igualdade racial e, portanto, de implementação das DCN-ERER na formação de futuros pedagogos. Os resultados iniciais apontam que a maioria dos professores/as reconhece a importância do trabalho com a temática, o qual surge com mais evidência nas práticas educativas de uma minoria.

Negros no ensino superior: um estudo sobre as estratégias de permanência

O estudo denominado "Relações raciais nas universidades públicas nortistas e a permanência de estudantes negros como política de ação afirmativa", que está sendo realizado pelo mestrando Josiney da Silva Trindade, tem como campo de pesquisa três universidades públicas do Norte do Brasil: a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar como as políticas institucionais de permanência têm sido elaboradas e incorporadas nas universidades federais do Norte do Brasil. E seus objetivos específicos são: analisar como foi o processo de discussão e implementação das cotas raciais nas três universidades estudadas; compreender que concepções de permanência balizam a elaboração e incorporação das políticas institucionais de permanência nas universidades estudadas; e identificar que estratégias de permanência foram criadas pelos estudantes negros, a fim de se manter no espaço acadêmico.

Em geral, as políticas antirracistas, a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais, as políticas de permanência e outras ações afirmativas foram e são criadas nas universidades públicas por pressão interna e externa. Em muitos casos, é necessário renovar essa pressão para que os regulamentos e medidas saiam da formalidade e sejam de fato adotadas como políticas institucionais. Quando não são postas em prática, tais políticas se tornam bandeira de luta de coletividades de docentes, discentes ou movimentos instituídos por algum grupo étnico-racial.

Entende-se que o empenho insuficiente por parte de algumas universidades em criar e implementar políticas internas de afirmação, reparação e promoção da igualdade racial se deve não só às limitações determinadas por fatores externos, como também resulta do processo de embate ainda existente no interior dessas instituições que foram obrigadas a se posicionar diante da ausência e, depois, da presença do negro no espaço acadêmico. Entende-se ainda que essa demanda por uma tomada de posição decorre de três fatores: a) o avanço do movimento antirracista e, consequentemente, sua projeção para dentro da universidade pública; b) a pressão de atores políticos e coletivos internos e externos às universidades; c) o processo de democratização do acesso à educação superior, que teve início na primeira década do século XXI e continua em curso.

Em resultado dos intensos embates com o Estado e com grupos reacionários e conservadores, a população negra, desde a segunda metade dos anos 1990 até a primeira metade dos anos 2010, contabilizou avanços importantes decorrentes da criação de políticas de reparação e promoção da igualdade racial. Entre essas políticas destacam-se a criação em 2003 da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); a criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); e a aprovação em 2010 do Estatuto da Igualdade Racial.

Além disso, foram criadas diversas políticas de ação afirmativa diretamente ligadas ao campo educacional, como a Lei 10.639/2003 que alterou a Lei 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - e incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. A Lei 10.639/2003 foi atualizada pela Lei 11.645/2008, pautando também a obrigatoriedade do ensino de História

e Cultura Indígena. Para efetivar essas alterações na LDB, foi sancionada a Resolução Nº 1/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Uma das conquistas mais significativas na luta antirracista e para a promoção da ascensão socioeconômica do negro foi a Lei 12.711/2012, mais conhecida como a Lei de Cotas, que estabeleceu que todas as universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia reservem no mínimo 50% das vagas para cotas, sendo feita a seleção de discentes cotistas pela soma de critérios raciais e sociais.

Somou-se a esse contexto de transformações uma pressão maior para que as universidades e suas respectivas faculdades se posicionassem diante das reivindicações por mudanças em documentos oficiais e nos currículos de seus cursos, a fim de formar profissionais sensíveis, conscientes e intercessores da questão racial no Brasil. No entanto, muitas vezes como estratégia evasiva, a instituição silencia a questão ou acaba adotando discursos e práticas de tratamento universalista, que resultam no silenciamento da *identidade negra* e da *negritude* dentro do espaço acadêmico e, em última instância, levam à evasão do discente negro. Esse silenciamento pode ser entendido como uma forma de *desracialização*, ou seja, de esvaziamento dos elementos de pertencimento racial, resultando na manutenção de relações raciais e de poder desiguais e sutis.

Esse processo de desracialização fez os discentes negros nas universidades públicas adotarem estratégias de fortalecimento e afirmação de suas identidades, ou seja, a promoção de uma *racialização positiva*. Em nosso entendimento, tais estratégias servem para esses sujeitos contornarem o processo de inclusão deficitária que vivenciam e seu propósito final é a *permanência* no espaço acadêmico.

A priori, os conceitos "ação afirmativa" e "permanência" foram definidos como as principais categorias analíticas e interpretativas. De acordo com Piovesan (2005), a ação afirmativa pode ser entendida como a adoção de ações compensatórias para mitigar situações resultantes de processos discriminatórios, que tem uma finalidade pública de extrema importância no interior de um projeto democrático. O autor discute que, embora sejam medidas especiais e temporárias, as ações afirmativas

> constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas, transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva" (PIOVESAN, 2005, p. 39).

Joaquim Barbosa, ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), considera as ações afirmativas "o mais ousado e inovador experimento constitucional concebido pelo Direito no século XX, como instrumento de promoção da igualdade e de combate às mais diversas formas de discriminação" (GOMES, 2001, p. 8).

No campo educacional, as ações afirmativas, a exemplo das cotas raciais, são importantes instrumentos para promover o acesso de grupos étnico-raciais à educação, em particular à educação superior. No entanto, para que esses grupos concluam seus cursos, as universidades também precisam ter políticas de permanência para esse público. Santos (2009, p. 67) ressalta que a permanência carrega em seu significado "um legado filosófico intrinsecamente vinculado ao sentido da essência do ser" e que, no senso comum, ela é entendida como conservação ou mesmice. No entanto, com base nas definições conceituais de Lewis (1986) e Kant (1788), a autora define permanência da seguinte maneira:

> O ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans) formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras (SANTOS, 2009, p. 68).

De acordo com Santos (2009), a permanência é uma política de ação afirmativa sem caráter estático e acabado, sendo um processo em constante transformação e construção que pode ser descrito como "alguns poucos projetos institucionais de permanência e uma gama de estratégias informais criadas pelos estudantes a fim de se manter na universidade" (SANTOS, 2009, p. 196).

Perfil étnico-racial de estudantes na Universidade Federal do Amazonas (UFAM): uma análise do impacto das políticas de ação afirmativa

A pesquisa "Política de cotas e democratização do ensino superior: desdobramentos na Universidade Federal do Amazonas" se debruçou na análise da política de cotas materializada pela Lei n° 12.711/12 como parte do processo de democratização do ensino superior, especificamente na Universidade Federal do Amazonas. É importante salientar que nesta pesquisa a questão da democratização foi vinculada a um espaço diverso e correlato aos indicadores demográficos que apontam uma população que, em sua maioria, se identifica como negra (preta e parda) e de baixa renda, com presença ínfima no interior dos mecanismos públicos que deveriam, pela política, democratizar bens e serviços, como no caso da educação.

As categorias esmiuçadas nessa análise na UFAM foram a origem educacional, o perfil étnico-racial e a permanência dos estudantes na universidade, já que fazem parte do debate sobre a democratização. Com esse intuito, a pesquisa reuniu levantamentos bibliográficos e documentais, e analisou dados acerca dos dois anos anteriores e dos dois anos posteriores à implementação da política de cotas na UFAM, levando em conta os quatro cursos mais concorridos em cada ano (2011, 2012, 2013 e 2014).

Os dados catalogados nos documentos e demais fontes obtidos foram agrupados e

interpretados como parte de um movimento que contempla o aporte teórico e legal para que tivéssemos o estabelecimento da política em dois planos: o da idealidade e o da realidade (GARCIA, 2014). Então, foram feitas comparações entre os dois anos antes da política de cotas e os dois anos após sua implementação, e a análise a partir das três categorias já mencionadas.

Portanto, analisamos a equidade de oportunidades entre estudantes oriundos de escolas públicas e de escolas privadas, e com perfis étnicos e raciais diferentes, além da questão da permanência nos cursos. Lamentavelmente, não conseguimos informações sobre a renda, o que impossibilitou o levantamento do perfil socioeconômico. Para verificar a contribuição da política, precisávamos de um panorama anterior à sua implementação, então investigamos os anos de 2011 e 2012. Os anos de 2013 e 2014, que são os primeiros após a implementação da política, nos mostraram algumas alterações no perfil dos estudantes, apontando para uma possível democratização. Em suma, foi esse o caminho trilhado no processo de investigação da política de cotas e do processo de democratização na Universidade Federal do Amazonas.

Constatamos que a Lei 12.711/2012 de fato possibilitou um aumento significativo no acesso de estudantes oriundos das escolas públicas, assim como de pretos, pardos e amarelos, propiciando uma alteração na representatividade desses estudantes no cenário universitário. Houve, porém, uma diminuição na representação dos indígenas. Em relação à permanência, o índice é relativamente mediano, o que indica a necessidade de institucionalização de políticas de permanência (várias já adotadas pela UFAM, mas com alcance limitado), o que incide diretamente na questão da democratização. Contudo, essa política teve importância fundamental na luta pela democratização do ensino superior, pois possibilitou uma disputa menos desigual no ensino superior público.

Vale notar que esta pesquisa materializa os esforços de pesquisadores na Amazônia para articular a produção de conhecimentos científicos a partir de redes de pesquisa, pois ela se desenvolve no âmbito do PROCAD-AM, que é resultado da cooperação acadêmica entre pesquisadores vinculados a três universidades federais (UFMT, UFAM e UFPA).

Salientamos que as redes de pesquisa se formam em prol da articulação do conhecimento, que ultrapassa o discurso acadêmico/científico no qual os grupos de pesquisa até então estavam predominantemente ancorados, e se tornam uma nova possibilidade de produção do conhecimento científico, que não é mais determinada pelas limitações materiais locais (uma universidade, um grupo etc.), desde que haja um alinhamento com diretrizes consideradas estratégicas nacionalmente e/ou internacionalmente, e com suas consequentes condições materiais (Gallo, 2011).

Voltada ao fortalecimento do PPGEDUC/UFPA de Cametá-Pará, do PPGE/UFMT

de Cuiabá-Mato Grosso e do PPGE/UFAM de Manaus, a rede PROCAD-AM batalha pelo aprimoramento do ensino e da pesquisa pela perspectiva de internacionalização dos programas sobre políticas educacionais, linguagens e práticas culturais na Amazônia, privilegiando as questões quilombolas, indígenas e a diversidade étnico-racial. Essa rede de pesquisa se articula a partir dos processos de cooperação e produção de novos conhecimentos, que podem ocorrer mediante a participação em projetos de pesquisa, bancas de mestrado e doutorado, produção de artigos científicos, livros e capítulos de livros, seja a nível local, regional, nacional ou internacional.

Raça, corpo e Educação Física

A pesquisa enfatiza a educação das relações étnico-raciais com as categorias de raça, racismo, corpo e corporeidade negra na Educação Física, buscando compreender a percepção dos professores dessa disciplina no Instituto Federal do Pará (IFPA) sobre o corpo negro pela perspectiva específica da educação para as relações étnico-raciais.

Para compreender o corpo por essa perspectiva cultural, é preciso buscar alguns conceitos. Segundo Nóbrega (2006), conceber o corpo a partir do pressuposto teórico nos leva a pensar como determinados discursos sobre o corpo são percebidos nas práticas sociais e influenciam as práticas cotidianas. É através do corpo que o homem interage com o mundo, e assim:

> Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ato. Através do corpo, o homem apropria-se da substância da sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade (LE BRETON, 2010, p. 7).

O corpo é expressão da cultura:

> O corpo é uma síntese da hora porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, um processo de inCORPOração (a palavra é significativa) mais do que um aprendizado intelectual de vida adquire um conteúdo cultural que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões (DAOLIO, 1995, p. 26).

Com base nas citações acima, a concepção do corpo negro fica imerso nesses aspectos culturais tratados e mais ainda na perspectiva de que ele traz em si marcas, estigmas e estereótipos criados socialmente a partir de um processo que o tornou invisível na formação cultural da sociedade brasileira. Matos e Monteiro (2021) afirmam que:

> No Brasil, o corpo negro é essencialmente o protagonista de um fenômeno que se inscreve na diáspora insurgente e resistente. Esses corpos têm causado um diálogo muito rico em torno de si: seus usos e recursos contra estereótipos, estigmas, violência, objetificação e racismo".

Portanto, “a Educação Física como área do conhecimento vem aos poucos assumindo o debate sobre as ideologias colonialistas que impuseram um olhar nocivo sobre os corpos negros, entendidos como sujos, brutos, selvagens e não humanos” (MATOS; MONTEIRO, 2021, p. 2). Por essa perspectiva, a Educação Física escolar e o trabalho dos docentes dessa disciplina têm grande importância nesta discussão, uma vez que o corpo se apresenta como objeto de estudo.

> E ao trabalhar com o ser humano, formado por um corpo e possuidor deste, os professores de Educação Física estarão consequentemente trabalhando e interagindo com a cultura “impressa” e expressada por este corpo, sendo que desta forma “mexer neste corpo é mexer na sociedade da qual este corpo faz parte”. Assim, “o profissional pode fazer isso de forma explícita, atento para as consequências do seu trabalho, ou de forma implícita e inconsciente” (DAOLIO, 1995, p. 27).

Partindo para as questões metodológicas da pesquisa em questão, optou-se pela pesquisa bibliográfica devido às seguintes razões:

> A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 182).

Para aprofundar o conhecimento sobre o tema, optamos pelas pesquisas exploratórias, que “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41).

A abordagem qualitativa serve para traçar um paralelo entre as análises e interpretações. É interessante frisar que não há uma “fórmula” a ser seguida para essa questão, pois o pesquisador fez a interpretação “pura” dos dados, alicerçado em fundamentos teóricos (GIL, 2002). Será aplicado um questionário estruturado com perguntas relativas ao tema, a fim de colher os dados.

> Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchê-lo, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 200).

Devido ao isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, poderão ser utilizados recursos tecnológicos, como formulários eletrônicos, e-mail, entrevistas através

de aplicativos ou plataformas digitais, para a coleta dos dados necessários sobre as concepções de corpo e cultura, a atuação como professor de Educação Física, os conteúdos ministrados nas aulas e outros pontos.

Racismo, corpo e resistência em um contexto quilombola

O estudo versa sobre o corpo negro quilombola e sua percepção quanto à educação formal oferecida pela escola quilombola de ensino fundamental instalada na Comunidade Remanescente de Quilombo São José da Povoação do Rio Mutuacá em Curralinho, na Ilha de Marajó, Pará. A percepção do corpo negro quilombola perpassa uma série de questões que influenciam o aspecto subjetivo de ser negro em uma sociedade racista.

Busca-se compreender a questão existencial de ser negro na comunidade quilombola, analisando os sentidos (dor, alegria, frustração, coragem, prazer, satisfação, força, motivação, cansaço, fome, fraqueza etc.) do corpo que dança na (re)existência em prol de sua educação. O questionamento central é: como esse corpo negro quilombola que se movimenta em uma sociedade racista percebe a educação?

De acordo com Le Breton (2012, p. 07) "o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída". Estando em relação com o mundo, com o outro e com a comunidade, o corpo é instrumento ativo que sente, percebe as dores, os problemas, as dificuldades e joga com as incertezas da vida.

O corpo não é só matéria que se movimenta aleatoriamente, pois a dança e o futebol têm significado na comunidade. Assim, "é preciso enfatizar a experiência do corpo como campo criador de sentidos, isto porque a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência" (NÓBREGA, 2008, p. 142).

Ao destacar o corpo negro, sabemos que ele está carregado de todos os aspectos de sua ancestralidade e traz consigo os problemas sociais e econômicos ocasionados por sua condição étnica. Portanto, não se pode simplificar o termo apenas como "corpo", pois assim negaríamos todo o processo histórico de racismo, exploração e negação imposto ao negro quilombola.

A partir dessa compreensão, buscamos captar as percepções do negro quilombola sobre as mudanças trazidas em sua vida pela educação formal, a partir de diferentes aspectos de sua passagem pela escola, desde a simples passagem pelo espaço físico instalado na comunidade até o acesso a ele na condição de aluno.

A metodologia escolhida é a pesquisa qualitativa e os dados são coletados em entrevistas diretas presenciais (KAUARK, 2010), que são um instrumento centrado na oralidade e deixam o narrador à vontade para expressar suas histórias e experiências a respeito da realidade pesquisada.

TEMAS DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO EM ANDAMENTO

ORIENTANDO	TÍTULO DA PESQUISA	ANO DE INÍCIO
Jadislene Estevam da Silva Costa	A percepção de professores de Educação Física sobre o corpo negro na educação básica	2021
Josiney da Silva Trindade	Relações raciais nas universidades públicas nortistas e a permanência de estudantes negros como política de ação afirmativa	2021
Lucas Alves Silva	Dança, corpo e educação: sentidos simbólicos e culturais de mulheres negras do Quilombo São José da Povoação, Curralinho, PA	2019
Maria do Socorro Lobato	A Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo de formação dos cursos de Pedagogia	2020
Maria Madalena Silva da Silva	Iolanda de Oliveira: contribuições e concepções na educação antirracista	2019

TEMAS DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO CONCLUÍDAS

ORIENTANDO	TÍTULO DA PESQUISA	ANO DE INÍCIO	ANO DE CONCLUSÃO
Elen Mayara Bezerra de Carvalho	Construção e desconstrução da identidade negra: lugares da mulher negra na Universidade Federal do Pará - Campus de Altamira	2019	2021
Benedito Lelio Caldas Costa	Mari Errê Arrá: manifestação religiosa afro-brasileira e a simbologia poética de afirmação do ser negro	2018	2020
Fábio Coelho Pinto	Práticas pedagógicas e os sentidos de negritude na educação escolar quilombola da EMEF Achilles Ranieri na comunidade de Matias no município de Cametá, PA	2018	2020
Verusa Almeida da Silva	Educação intercultural: desafios e possibilidades nas práticas pedagógicas no Ensino de História e Cultura Indígena	2018	2020

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_______. **Lei 10.639/2003**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_leis/2003/ l10.639.htm. Acesso em: 08/2021.

_______. **Lei 11.645/2008**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/ L11645.htm. Acesso em: 08/2021.

______. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2005.

______. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_ etnicoraciais.pdf. Acesso em: mar. 2021.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papirus, 1995.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONÇALVES, M. G. **Ideologia do racismo no Brasil:** o racismo individual, institucional e estrutural. Educação Infantil Antirracista: livro de estudo orientado. Rio de Janeiro: CEERT, 2021.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**. São Paulo: USP, v. 47, n☐ 1, 2004.

KAUARK, F.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H.: **Metodologia da pesquisa: guia prático.** Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LE BRETON, D. **Sociologia do corpo**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, n. 17, pp. 153-176. Curitiba, Editora da UFPR, 2001.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTOS, I. G.; MONTEIRO, P.T. Educação física: corpos negros e insurgências epistêmicas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/ Vscw6CNHS7NBhR9hc55cYBh/. Acesso em: 15 nov. 2021.

MOTA, J. S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n☐12. Palmas, Tocantins, 2019.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Caderno Penesb**, periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, n□ 12. Rio de Janeiro: Ed. Alternativa, 2010.

______. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade étnica e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação – PENESB. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acesso em: 10/08/ 2021.

MUNIZ, E.; SANTOS, S. Subjetividade, danos psíquicos e proteção das crianças. *In:* SILVEIRA, M.; GONÇALVES, M. G. *Educação infantil antirracista: livro de estudo orientado.* Rio de Janeiro: CEERT, 2021.

NÓBREGA, T. P. Corpo e epistemologia. *In:* NÓBREGA, T. P. *Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física.* João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2006.

OLIVEIRA, I. Educação e relações raciais: o papel da universidade (Prefácio). *In:* OLIVEIRA, I. (org.). Negritude e universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares. **Caderno Penesb**, periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Rio de Janeiro: Ed. Alternativa, 2015.

______. **Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude**. Niterói: Editora Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, I.; SACRAMENTO, M. P. Raça, currículo e práxis pedagógica: relações raciais e educação – o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. **Caderno Penesb**, periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, n□ 12. Rio de Janeiro: Ed. Alternativa, 2010.

ORTIZ, R. Imagens do Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28, n□ 3, set-dez 2013.

PINTO, R. P. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de Pesquisa**, nº 108, nov 1999.

______. Raça negra e educação. Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de Pesquisa**, nº 62, nov 1987.

______. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de Pesquisa**, ago 1987.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. *In:* SANTOS, S. A. (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400p.

SANTOS, D. B. R. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, S. A. A lei 10639/2003 como fruto da luta antirracista do movimento negro. *In:* BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/2003.* Brasília: SECAD, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: ciências, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: 1993.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

TODOROV, T. A raça e o racismo. *In:* TODOROV, T. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

A ORDEM DISCURSIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CAMPO GRANDE, MS

Cristiane Pereira Lima

Léia Teixeira Lacerda

Beleni Saléte Grando

Este texto apresenta os resultados das etapas de pesquisa desenvolvida no projeto A Trajetória de Formação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande, na Unidade Didática de Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil do referido programa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, o qual é financiado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul/Fundect, por meio dos recursos financeiros do Edital nº 025/2015.

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta contribuições para a reflexão sobre a relevância de discutir na escola as relações étnico-raciais e, em especial, de ouvir e trabalhar com os estudantes sobre suas práticas discursivas recorrentes nas formas pejorativas, que reproduzem o racismo e a discriminação racial nos espaços escolares.

Foram ouvidos sete estudantes do ensino médio sobre discursos que consideravam "preconceituosos" ou "*bullying*", a fim de identificar como a discriminação perpassa as práticas cotidianas e impacta a vida dos adolescentes e jovens no espaço escolar. Os estudos enfocados pautam o contexto das relações étnico-raciais e o papel da educação escolar para as mudanças necessárias no contexto social onde as identidades individuais e coletivas são constituídas, especialmente considerando a escola como o espaço de inclusão democrática da maioria da sociedade brasileira desde a infância.

Fizemos então o registro das vozes de estudantes em diálogo com a literatura, a fim de contribuir com o questionamento do processo educativo vivenciado pelos educandos por meio das práticas pedagógicas, e para compreender como ocorrem os comportamentos e as atitudes de discriminação étnico-racial no interior da escola, desnaturalizando a ordem discursiva de estudantes sobre a dinâmica do racismo nesse ambiente.

Para a produção de dados, realizamos uma atividade de produção textual com estudantes na faixa etária de 15 a 18 anos de uma escola pública em Campo Grande,

no Estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados evidenciam que a discriminação racial no espaço escolar ocorre mediante agressões verbais e expressões pejorativas, como "piadas" e "apelidos" emitidos por alguns sujeitos.

Neste texto, dialogamos com autores, a fim de compreender como essas formas de desqualificação de uma pessoa passam a ser reconhecidas e identificadas no contexto escolar, por discursos que marcam os corpos negros desde a infância. Ao desqualificar o Outro pelas marcas corporais que o identificam – "autodefinição" e "identidade atribuída" –, as práticas sociais na escola também produzem simbolicamente a realidade na qual se identificam e diferenciam. Como Gomes (2002, p. 41) afirma: "O corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, pois nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo. Estamos diante de uma realidade dupla e dialética: ao mesmo tempo que é natural, o corpo é também simbólico. [...]".

Com base nesse entendimento de que as dimensões discursivas constituem o contexto dos estudantes, nosso estudo busca salientar a relevância da instituição escolar reformular seu currículo além do que já orientam as legislações e os documentos nacionais há mais de duas décadas quanto às relações étnico-raciais e à formação continuada de professores(as). Afinal, é imperativo construir projetos pedagógicos coletivos para mudanças nas práticas sociais, com o alinhamento dos conteúdos e práticas pedagógicas a serem desenvolvidos em sala de aula, a fim de debater e prevenir as mais variadas manifestações de preconceito, especialmente o racismo e a discriminação racial em todos os espaços escolares, e contribuir para a aprendizagem de atitudes antirracistas nos diferentes espaços da sociedade.

CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES – A ORDEM DISCURSIVA DO RACISMO

Ao abordar o tema das relações étnico-raciais na escola, o professor deve estar atento às questões conceituais amplamente analisadas pelos teóricos desse campo de estudos, pois o assunto se materializa e circula a partir de muitos discursos, discriminações[1] e preconceitos[2].

Diferenciando o preconceito da discriminação, Gomes (2005, p. 55) explicita que a discriminação é efetivada na prática social a partir do discurso racista e preconceituoso: "A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação

1. Candau (2003) conceitua as discriminações como processos de controle social que servem para manter a distância social entre determinados grupos, por meio de um conjunto de práticas mais ou menos institucionalizadas, que favorecem a atribuição arbitrária de traços de inferioridade por motivos, em geral, independentes do comportamento real das pessoas que são objeto da discriminação (p. 18).
2. Gomes (2005) conceitua preconceito como um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo (p. 54).

do preconceito. Enquanto [...] encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam". E para compreender que diferenciar-se e distinguir-se do outro não é um problema, mas algo constitutivo do processo de identificação e reconhecimento de pertencimento, a autora remete a Munanga (1994, pp. 177-178), que afirma o seguinte:

> [...] Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc. (Apud GOMES, 2005, p. 40).

Portanto, diferenciar e distinguir uma pessoa de outra não seria necessariamente um problema para as relações humanas, já que ser único é uma característica fundamental da pessoa. O desafio é educar-se nesta diferença para respeitar-se e respeitar o Outro.

Como uma prática social que se inscreve nos corpos desde bebês, a educação vai tecendo concepções de mundo e de compreender-se no mundo nas práticas cotidianas que são transmitidas de geração em geração, do nascimento à morte, porém vivenciadas de maneira diversa conforme cada cultura e contexto histórico.

Como um processo intencionalmente assumido de educar as novas gerações, a escola deve assumir orientações definidas pela sociedade na qual se inscreve, e em especial, pelo conhecimento que sustenta as decisões e normatizações da educação nacional. Desde 2006 no Brasil, a pauta das relações étnico-raciais tem sido normatizada em documentos com orientações e legislações que conferem à educação escolar um papel relevante para os processos de identificação e reconhecimento de pertencimento social em um país que desde a Constituição de 1988 se assume como multiétnico e multicultural.

No entanto, embora seja "[...] um direito constitucional conforme o art. 205 da Constituição Federal (1988)", a educação brasileira não avançou no sentido de alterar de forma significativa as diferenças sociais, pois pesquisas ainda atestam que o "campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais". Isso levou o movimento histórico da população negra a pressionar por ações efetivas em políticas públicas voltadas às relações étnico-raciais, a fim de reverter esse cenário que impacta diretamente a vida de grande parcela da população brasileira. (GOMES, 2011, p. 112).

As Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais elaboradas pelo Ministério da Educação em 2006, com o apoio de estudiosos desse campo, registram que:

> [...] a escola deve ser vista como um vetor de oportunidades, o que somente é possível se for capaz de traçar uma política de intervenção que contemple uma pedagogia antidiscriminatória e multiplicadora da vivência inclusiva em outras esferas da ação social. Diante de dados e estatísticas que mostram a desvantagem da população pobre e negra na escola, essa modalidade de ensino também precisa contar com profissionais preparados e recursos para uma formação consistente dos (as) estudantes como sujeitos autônomos, sabedores das questões de seu tempo e de sua história, participativos e ainda comprometidos com as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas das quais o país necessita. (BRASIL, 2006, p. 87).

Na escola, assim como nos demais espaços de educação em sociedade, o processo de socialização ocorre nas interações com o Outro, pois nesses momentos há trocas simbólicas dos códigos culturais que possibilitam a “autodefinição” e a “identidade atribuída” a outras pessoas. Essas trocas começam no grupo social em que nascemos e vão se ampliando em diferentes contextos, que podem se basear inicialmente no reconhecimento étnico. O fato é que essa dinâmica de identificação e diferenciação também ocorre na instituição escolar.

Como afirmam os teóricos do desenvolvimento humano, esse espaço fundamental de socialização e pertencimento é um dos lugares em que o sujeito mais estabelece trocas com seu Outro, o que impacta o repertório do seu processo de ensino e de aprendizagem e também seu amadurecimento físico, psicossocial, cognitivo e cultural.

Para compreender melhor como esses processos se estabelecem no espaço escolar, buscamos observar e identificar como ocorrem os comportamentos e atitudes de discriminação étnico-racial, além de analisar a ordem discursiva de estudantes que explicitam a dinâmica do racismo nas relações de educação com crianças e adolescentes.

A escolha da escola colaboradora seguiu os seguintes critérios: uma das pesquisadoras que atuava nessa escola foi solicitada pela coordenação pedagógica a inserir em seu planejamento a abordagem do racismo, já que havia e há uma significativa diversidade étnica nessa instituição — aspecto que pode desencadear conflitos raciais no cotidiano do grupo e, sobretudo, indicar a necessidade de intervenção no caso de discursos preconceituosos verbalizados pelos estudantes, assim como a premência de haver um momento e um espaço reservado para o debate que levem os jovens a (des)construir essa ordem discursiva.

Para levantar os dados da realidade, informamos aos estudantes os objetivos da pesquisa e solicitamos que escrevessem em uma folha de sulfite discursos que já ouviram na escola ao interagir com os demais estudantes e/ou professores, e que reforçam a discriminação e o preconceito tanto de gênero quanto de racismo.

Na ocasião, informamos também que os estudantes não precisavam se identificar e, caso alguém quisesse inserir apenas suas iniciais ou um codinome, o sigilo ético também

seria mantido quando os dados da atividade fossem divulgados em eventos científicos locais e nacionais. Desse modo, a atividade contou com a participação de 3 (três) estudantes do 1º ano, 3 (três) do 2º ano e 1 (um) do 3º ano do ensino médio, ou seja, 7 (sete) jovens.

Entre as turmas da escola, houve estudantes que não quiseram participar da atividade, alegando que a discriminação racial não existe. No entanto, como pesquisadora participante das rotinas da escola, presenciei discriminação e racismo bem explícitos, por meio de expressões de deboche, piadinhas e apelidos lançados em sala de aula, nos intervalos e nos corredores da escola.

Os estudantes que se dispuseram a responder ao questionário são negros. Em sua maioria, aqueles que se recusaram a participar na pesquisa reafirmaram a "democracia racial" no Brasil e disseram que "xingamentos" são uma prática comumente naturalizada entre os "colegas", pois não se identificam com todos, sendo amigos só de alguns. Como um campo de estudo atrelado às relações étnico-raciais no país, essa dinâmica das identidades individuais e coletivas na juventude ainda é um grande desafio a ser superado pela educação.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM DEBATE NECESSÁRIO PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO

Ao refletir sobre as relações étnico-raciais estabelecidas em diferentes espaços sociais, referimo-nos às interações entre as pessoas pertencentes, ou consideradas pertencentes, aos grupos étnicos que constituem uma sociedade. Tais

> [...] interações podem se dar de forma presencial, ou seja, por meio de contatos físicos com pessoas pertencentes a outros grupos étnico-raciais ou por meio de representações fotográficas, cinematográficas artísticas ou iconográficas dessas pessoas ou grupos. (CORREA et al, 2014, p. 14).

Ao considerar o processo de miscigenação no Brasil e a variedade étnica da população (ameríndia, afrodescendente, pessoas oriundas de outros continentes e o colonizador europeu), é possível afirmar que estamos em constante interação nas relações étnico-raciais, mas metade da população é composta por afrodescendentes. Desse modo, no "interior das escolas, sobretudo das públicas, essa diversidade também se faz presente; tanto entre os estudantes quanto entre os demais membros da comunidade escolar". (CORREA et al, 2014, p. 12).

Como obrigatoriedade do Estado e um direito assegurado desde a infância, a escola pública é o espaço mais democrático onde a diversidade étnico-racial fica bem evidente, já que ali estão presentes pessoas oriundas das diversas classes sociais, "ainda que, em geral, haja uma maior participação de estudantes de camadas populares que, no Brasil, são majoritariamente negros" (CORREA et al, 2014, p. 12). No entanto, toda essa diversidade

continua invisibilizada e pouco reconhecida como positiva, embora o imaginário social inclua hipocritamente todas as pessoas na sociedade brasileira.

Em diálogo com pesquisas de vários autores, este texto aborda a dificuldade de convívio diante da diversidade presente no interior das instituições escolares, especialmente quando as históricas "[...] relações étnico-raciais interferem nas relações sociais estabelecidas pela juventude brasileira, dentro e fora dos ambientes escolares [...]" (2014, p. 13).

Por essa perspectiva, a diversidade se torna um dos principais motivos de preconceitos, racismo e discriminações, pois pode interferir diretamente nas relações entre os indivíduos e suas identidades, especialmente na juventude, quando as dimensões dos grupos de pertencimento afloram.

Na prática, esses discursos discriminatórios menosprezam as culturas das etnias[3] e as histórias dos povos originários e afro-brasileiros, pois a produção das desigualdades se pauta historicamente no racismo que condicionou determinados grupos como superiores em relação a outros e mantém concepções que se alimentam do pensamento vigente na transição do século XIX para o século XX no Brasil, onde a discriminação racial impactou diretamente os modos de pensar, viver e se comportar dos povos originários, negros e mulatos.

Com base em características físicas – portanto, de caracterização genética/racial –, foram construídas no discurso supostas incapacidades dos sujeitos para a inserção social, como a "[...] indolência, inaptidão para o trabalho e inferioridade intelectual [...]" (CORREA et al, 2014, p. 20)

Hoje em dia, é raro alguém defender abertamente ideias racistas. No entanto, parte das ideias registradas pelos autores acima ainda persiste entre nós, influenciando diariamente as relações étnico-raciais tanto no trabalho quanto na família e na escola.

Para Correa et al (2014, p. 21), afirmar que o racismo[4] no Brasil é "institucionalizado" não significa que o processo discriminatório tenha sido adotado de forma legal ou oficial pelo Estado brasileiro, mas evidencia que a hierarquização embutida na crença na existência de raças superiores, por questões culturais, intelectuais, sociais e/ou econômicas, é cotidianamente reforçada em diversos espaços sociais, a fim de reafirmar que o Outro diferente é inferior ou menor.

Assim, a ordem discursiva discriminatória vinculada às relações étnico-raciais

3. Conforme Bobbio et al (1998), etnia é um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e território (p. 579).

4. O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão e, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é, por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

viabiliza a imposição da inferioridade aos negros e reforça vários tipos de desigualdades vivenciados pela população negra, [...] "por meio da invisibilização dos fatos históricos, econômicos, culturais e políticos da sociedade brasileira". (CORREA et al, 2014, p. 21).

Essa ordem discursiva chama a atenção pela naturalidade com que apelidos que discriminam, expõem e reforçam a inferioridade étnica das pessoas negras são comumente utilizados no ambiente escolar. A recorrência de "apelidos" discriminatórios no convívio social entre os jovens às vezes é nomeada como *bullying*[5] pela comunidade escolar, mas acaba sendo banalizada devido a um silenciamento institucional em relação a expressões de racismo, machismo ou homofobia.

Em outros discursos apontados pelos estudantes, é evidente que os apelidos que lhes deram no espaço escolar têm um teor pejorativo e discriminatório, e eles já viram outros sofrendo com isso. Nós sistematizamos as expressões verbalizadas, a fim de explicitar como a materialidade do corpo historicamente produzida pela subalternidade do pensamento racial no Brasil se perpetua no cotidiano da escola, afetando profundamente a autoestima dos estudantes negros, conforme quadro abaixo.

De origem (10 expressões, sendo 3 repetidas)	**Estudante**
Filha da escrava!	1 (2x); 2
Seu macaco!	1 (2x)
Filha da escrava!	1 (2x)
O que você está fazendo aqui? Lugar de macaco é no zoológico.	3
Preta favelada	3
Sua macaca!	3
De cor (14 expressões, sendo 3 repetidas)	
Raio-x em 3D	1; 2
Seu preto!	2; 3
Preto, pretão, capa de bíblia, couro de sofá, beija-flor de bananeira.	2
Sujo, resto de maconha, asfalto, imundo, escuridão, pixel.	2
Sua negra!	3
Negro carvão	3
Suco de pneu	4
Piche de asfalto	4
Petróleo	4
Suco de café	4
Meia-noite	4
Zé gotinha do petróleo	4

5. Ato de violentar, constrangimento físico ou força moral e coação cometidos dentro de uma instituição, carregados com a intenção de causar dor, angústia e sofrimento físico ou psicológico a outra pessoa e/ou bloquear seu desenvolvimento posterior. (FANTE, 2005, pp. 28 e 29).

De cabelo (5 expressões)	
Seu cabelo é mais bonito liso!	1
Cabelo duro!	1
Vá pentear seu cabelo!	3
Cabelo de Bombril	3
Seu cabelo é ruim. Não tem vergonha de ser escurinha?	3
De invisibilidade de capacidade/poder (13 expressões, sendo 2 repetidas)	
Coisa de preto.	1
Preto não tem fala!	1 (2x)
Preto não vale nada!	1 (2x)
Não gosto desse preto seboso!	1
Deus me livre de ser negro!	2
Estuprador de gato preto, capa do Batman.	2
Sai daqui sua neguinha, cabelo de bosta, pretinha do saravá!	2
Ih, chegou o pretinho, vai dar merda!	3
Gasparzinho do candomblé	4
Abominação negra	4
Rolha de poço	4

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras com os discursos de preconceito e racismo apontados pelos estudantes.

(1) – Estudantes do 1º ano do ensino médio, 2017; (2) Estudantes do 1º ano do ensino médio, 2017; (3) – Estudantes do 2º ano do ensino médio, 2017; (4) – Estudantes do 3º ano do ensino médio, 2017.

Essa tabela mostra expressões que visam reforçar as discriminações raciais marcadamente determinadas pelo pensamento racialista. Tal pensamento não admite corpos diferentes cujas cores de pele ou tipos de cabelo evidenciem outra origem, como se eles tivessem uma natureza inferior e não humana. Das dez expressões citadas, vale notar que é no primeiro ano que o reforço das expressões pejorativas se repete, sendo marcas que já "machucam" os adolescentes que chegam ao ensino médio. Embora com menos ênfase, as mesmas expressões também são ouvidas no segundo ano, evidenciando a urgência de estudos que desconstruam esse imaginário social relativo a uma condição de origem não humana e escravizada e potencializem a resposta às agressões.

Esses apelidos pejorativamente racistas dados aos estudantes no ambiente escolar devido à sua identidade étnico-racial tendem a desqualificar e/ou inferiorizar seu pertencimento, negando a história e a cultura dos povos de matriz africana. As expressões predominantes agridem os corpos negros, notadamente a cor da pele e o cabelo, que são marcas de extrema relevância para a autoidentificação dos adolescentes e jovens.

A variedade de expressões pejorativas aumenta especialmente nos anos finais de

ensino. Nos anos iniciais, duas expressões são mais lembradas pelos estudantes, mas, conforme avançam na trajetória estudantil, aumenta o repertório de “xingamentos” à sua identidade pela cor da pele.

Em relação ao cabelo, as meninas são as mais cobradas e ridicularizadas, como se ter cabelos afro fosse sinônimo de algo feio e/ou ruim, um motivo de vergonha. Portanto, muitas acham que devem alisá-lo para retirar de sua carnalidade a origem de seus pais e familiares. Mais uma vez, essas cobranças e gozações remetem à sua origem “inferior” na “classificação” de uma racialidade imposta como padrão social e cultural, que visa anular a presença histórica dos negros na sociedade brasileira.

Gomes (2002, p. 42) afirma o seguinte: “Quando pensamos nos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, sempre vem à nossa mente o processo de coisificação do escravo [...]”, que se materializava nas práticas corporais dos castigos, açoites e marcas de ferro, além dos abusos sexuais e mutilações impostos aos corpos negros. No entanto, como nos lembra a autora, mesmo nesse período da história, os corpos negros resistiram e se rebelaram em busca de liberdade, o que se expressa na cultura brasileira “nas danças, nos cultos, nos penteados, nas tranças, na capoeira, no uso de ervas e outras formas medicinais” para curar as inúmeras feridas sofridas. E ela questiona: “Será que hoje, em pleno terceiro milênio, os livros didáticos e as discussões sobre a história do negro no Brasil realizadas pela escola destacam que o corpo negro, desde a época da escravidão, sempre foi um corpo contestador?”

Seria possível supor que, após a alforria, os corpos negros no Brasil jamais voltariam a ser subalternizados. Mas as construções históricas de invisibilidade e as tramas do pensamento produziram o racismo estruturante nas relações sociais de uma nacionalidade multiétnica e multicultural. Na escola, que foi uma conquista resultante de muita luta, inclusive do povo negro, para ser popularizada e democrática para todos os brasileiros, a problematização das histórias e das práticas corporais não saiu do imaginário colonial, mantendo-se como instituição que submete os corpos e inviabiliza o reconhecimento das identidades resistentes. Lamentavelmente, a escola se mantém aliada ao pensamento que distorce a construção de identidades e promove processos de inferiorização desde a infância.

Como salienta a pesquisa desenvolvida por Nilma Gomes (2002) sobre os cabelos negros, a construção da corporalidade evoluiu de uma manipulação estética nos cabelos cujas tranças relembravam as ancestralidades para novos sentidos e significados, que deram aos cabelos negros um lugar de destaque nesse processo de identidade, especialmente para as mulheres negras. Nesse cenário de resistência no Brasil, os cabelos negros trançados ganham o significado de “romper com os estereótipos do negro

descabelado e sujo" e se tornam "uma prática de cuidado corporal", que se diferencia em "adereços coloridos" e "ilustra a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra" (2002, p. 44).

Quando o cabelo é foco de desqualificação das identidades negras nas escolas, como relataram os estudantes em nossa pesquisa, é preciso reforçar que o corpo é central para as aprendizagens, pois a autoidentificação também depende do reconhecimento na escola, conforme aponta Gomes sobre os cabelos negros. O fato é que os professores(as) dão pouca atenção e têm pouco conhecimento sobre os corpos que se educam com sua mediação pedagógica.

As falas dos estudantes mostram que os corpos dos adolescentes e jovens negros são intencionalmente desvalorizados, e sua identidade é desqualificada com o apoio dos livros, das atividades pedagógicas e, em especial, com a falta de discussão e cumprimento de orientações e legislações que reconhecem, graças à luta do movimento negro, a necessidade de reparação dessa história mediante o estudo das relações étnico-raciais na escola.

Mudar esse contexto passa necessariamente pela dimensão social, afetiva e política que a escola tem a obrigatoriedade de assumir desde a Lei nº 10.039 de 2003, pois é preciso retomar uma história que foi negada aos estudantes. Caso contrário, a escola mantém a herança discriminatória que invisibilizou a maioria da população que construiu o Brasil e alimenta o racismo cotidianamente.

Isso tem origem no século XVI, quando disseminou-se nas Américas a mentalidade de que as pessoas brancas oriundas dos países da Europa eram superiores às outras raças. Nos períodos seguintes da história, os negros arrancados de países do continente africano foram escravizados e tratados como subservientes por muito tempo.

De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006):

> A partir do século XVI, as populações negras desembarcadas no Brasil foram distribuídas em grande quantidade nas regiões litorâneas, com maior concentração no que atualmente se denomina regiões Nordeste e Sudeste, cujo crescimento econômico no decorrer dos séculos XVII, XVIII e XIX foi assegurado pela expansão das lavouras de cana-de-açúcar. Esse processo garantiu aos senhores de engenho e latifundiários um grande patrimônio, enquanto em precárias condições de vida, coube ao povo negro, em sua diversidade, criar estratégias para reverenciar seus ancestrais, proteger seus valores, manter e recriar vínculos com seus lastros históricos. (BRASIL, 2006, p. 16).

Nesse sentido, Correa et al (2014) apontam que, embora possa ser sutil, "[...] a invisibilização pode gerar feridas tão profundas quanto a discriminação aberta, pois a ausência de reconhecimento ou o reconhecimento inadequado de determinadas identidades

também pode acarretar traumas profundos nos indivíduos estigmatizados" (2014, p. 23).

O uso recorrente dessa ordem discursiva negativa associada à identidade negra[6], como é o caso dos apelidos discriminatoriamente racistas, e a falta de referências positivas relativas aos/às negros/as na sociedade podem causar danos irreparáveis na vida desses estudantes, pois ferem sua autoestima e afetam seu planejamento para o futuro por meio da escolarização e da atuação no mercado de trabalho em funções que exijam uma boa qualificação.

Vale destacar que os estudos sobre a juventude têm refletido sobre os sentidos polissêmicos dos jovens. Para tal, é preciso considerar a influência que a sociedade exerce nessa fase da vida, potencializando ou restringindo os sonhos e realizações como perspectivas de futuro. Portanto, é da maior relevância que a escola se coloque de forma crítica e reflexiva já que, como uma instituição gerida por adultos, é o vínculo de maior duração, após a família de origem, dessas pessoas que estão se reconhecendo e se inserindo no mundo social e cultural.

Desse modo, a recorrência de apelidos discriminatórios reforça a invisibilidade da identidade étnico-racial, pois "[...] nos mostra como as interações sociais que estabelecemos durante a vida cotidiana são, em geral, racializadas, ou seja, informadas por imaginários vinculados à ideia sobre pertencimentos raciais" (CORREA et al, 2014, p. 24). Assim, mesmo que uma pessoa não tenha refletido sobre seu pertencimento étnico-racial e não se identifique como negra, outros indivíduos podem tratá-la como negra nos contatos sociais.

O fato de que alguns alunos que não participaram na pesquisa na escola terem reafirmado que "não existe" racismo mostra que muitas pessoas acham que o mito da "democracia racial" é verdadeiro, ou seja, esse mito foi ativamente construído como um fenômeno que não existe. Segundo Correa et al (2014, p. 23) "[...] na medida em que os currículos escolares não fazem referências ao papel ativo que negros/as escravizados/as tiveram no processo de contestação do sistema escravista no Brasil, eles contribuem para reforçar a imagem de passividade associada a negros e negras que foram transformados/as em escravos/as no país".

Diante desses aspectos, consideramos que a escola tem a função social de transformar a narrativa histórica da vinda dos negros para o Brasil contando-a de forma correta e salientando suas contribuições históricas e culturais como instrumento para a constituição da identidade dos/as estudantes negros/as, conforme explica Munanga (2005):

> [...] o conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo etc., com os quais ele mantém relações ora dialéticas, ora excludentes, conceitos esses também envolvidos

6. Pode ser compreendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2005, p. 43).

> no processo de construção de uma educação democrática. Todos nós, homens e mulheres, somos feitos de diversidade. Esta, embora esconda também a semelhança, é geralmente traduzida em diferenças de raças, de culturas, de classe, de sexo ou de gênero, de religião, de idade etc. A diferença está na base de diversos fenômenos que atormentam as sociedades humanas. (MUNANGA, 2005, p. 4).

Portanto, é necessário reafirmar que as identidades étnico-raciais dos estudantes estão em constante processo de construção e desconstrução, pois se tratam de culturas dinâmicas e híbridas, e cabe à escola o desafio de desenvolver práticas pedagógicas capazes de proporcionar interações sociais que valorizem as diferentes identidades e pertencimentos étnico-raciais entre os estudantes.

Naturalmente, a interferência da família é muito importante na construção da identidade de uma criança, mas a contribuição da escola é decisiva para a constituição de sua identidade e para a redução de desigualdades sociais que podem surgir dentro e/ou fora da instituição. Se certos alunos são desqualificados na escola por "xingamentos", isso também significa desqualificar suas capacidades julgando-os sem valor, e o enfrentamento desses discursos deve ser assumido enfaticamente pelos adultos que educam os adolescentes e jovens. Percebe-se que, quanto mais tempo os alunos ficam na escola, as expressões pejorativas ganham ainda mais crueldade ao ser articuladas com outros marcadores sociais que desprezam a matriz da religiosidade afro-brasileira.

Como ensina Munanga (2000) a seguir:

> Embora concordemos que a educação tanto familiar como escolar possa fortemente contribuir nesse combate, devemos aceitar que ninguém dispõe de fórmulas educativas prontas para aplicar na busca das soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo em nossa sociedade. A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul do Sul), também é racista. (MUNANGA, 2000, p. 19).

Como expressam as falas dos estudantes que colaboraram com nossa pesquisa, o racismo se consolida nas discriminações raciais no cotidiano e está instalado nas sociedades como um mecanismo ideológico originado da concepção de que uma raça é superior a outra. Por isso, consideramos que a escola tem papel fundamental para reverter esse quadro crítico no qual se encontra a sociedade brasileira. Concordamos com a afirmação de Munanga (2000) de que essa problemática é:

> [...] o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que, apesar da lógica da razão ser importante

> nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio em nossa sociedade. (MUNANGA, 2000, p. 18)

Apesar disso, a figura do professor é fundamental no processo de mediação de novas práticas sociais, pois pode fomentar as discussões em sala de aula sobre o respeito às diferenças entre as pessoas e desenvolver estratégias pedagógicas para romper com essa herança do período da escravatura que ainda se perpetua entre as gerações de brasileiros.

Os estudos para a reformulação dos currículos, conteúdos e práticas pedagógicas nas escolas, pautada na formação continuada dos professores e professoras, podem contribuir para o que Munanga (1986) denomina de "reabilitação da identidade", pois não são apenas os estudantes negros que precisam se reconhecer com outras perspectivas na história do Brasil. Afinal, os pardos e os pobres em geral, que estão à margem dos bens sociais e culturais, têm suas identidades inferiorizadas pelas lógicas de mercado.

Nessa linha de raciocínio apresentada pelo autor de que a identidade é construída ao longo da vida do sujeito mediante suas vivências e experiências, é fundamental que na reconstrução dessa identidade as crianças e/ou adolescentes possam conhecer e identificar-se com figuras de destaque que fizeram parte da construção histórica e cultural da África e do Brasil.

Como afirma Munanga (1986), houve um importante movimento a cargo de uma intelectualidade, incluindo "poetas, romancistas, etnólogos, filósofos, historiadores" e outros, que buscou "restituir a África" destacando suas culturas e reafirmando um passado que inspira orgulho apesar do processo de imposição colonial, a fim de "rejeitar uma assimilação que teria sufocado sua personalidade" (1986, p. 44).

Quando um estudante discrimina o Outro devido à sua estética corporal e lhe diz que não serve para ocupar um lugar na escola, a exemplo dos discursos expressos: "Sai daqui sua neguinha, cabelo de bosta, pretinha do saravá! Vá pentear seu cabelo! Sua negra!", ele também evidencia que desconhece seu direito de aprender sobre a humanidade e sobre a história do seu país e de seu povo. A agressão desnuda a ignorância e a fragilidade de se perceber humano, e a incapacidade de se colocar na relação com o outro que nem é tão diferente (ao menos, em termos de idade, gênero, religião ou classe social), de forma a se reconhecer em sua própria diferença.

Aqui cabe relembrar esse trecho citado anteriormente:

> Todos nós, homens e mulheres, somos feitos de diversidade. Esta, embora esconda também a semelhança, é geralmente traduzida em diferença de raças, de culturas, de classes, de sexo ou de gênero, de religião, de idade, entre outros aspectos. A diferença está na base de diversos fenômenos que atormentam as sociedades. (MUNANGA, 2005, p. 7).

Entretanto, constatamos que a pessoa que sofre o preconceito e o racismo é alguém que precisa ter uma base de conhecimentos e uma estrutura psicológica para posicionar-se diante dessa situação com dignidade, fazer o enfrentamento e buscar seus direitos de cidadão, que são garantidos por lei, embora na prática os corpos negros sejam constantemente desrespeitados.

Gomes (2005) destaca que:

> O entendimento conceitual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito poderia ajudar os/as educadores/as a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa discussão deveria fazer parte do processo de formação dos professores. Porém, é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceitual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. (GOMES, 2005, p. 149).

Outro aspecto que deve ser considerado nessa discussão é a ausência de compreensão sobre a identidade, de modo que a pessoa que vivencia a discriminação, o preconceito e o racismo sofre e se afeta mais, pois desconhece a importância de suas origens étnicas e se sente oprimida e até mesmo humilhada.

Munanga (2005) compreende que a questão da identidade é:

> [...] de extrema importância para compreender os problemas da educação. Em um país como o Brasil, ou melhor, em todos os países do mundo de hoje pluralistas, as relações entre democracia, cidadania, e educação não podem ser tratadas sem considerar o multiculturalismo. No entanto, cada país deve formular os conteúdos do seu multiculturalismo de acordo com as peculiaridades de seus problemas sociais, étnicos de gêneros, de raça etc. (MUNANGA, 2005, p. 8).

Portanto, é preciso debater esse quadro complexo que o racismo instaura na discursividade desses estudantes: "Coisa de preto, raio-X em 3D. Não gosto desse preto seboso! Filha da escrava! Seu macaco". É preciso que os professores, gestores e coordenadores revejam a proposta pedagógica da escola e analisem se ela contempla os conteúdos da diversidade étnico-racial e de gêneros. Observar como os conteúdos da unidade didática de História e das outras disciplinas estão organizados na matriz curricular é o primeiro passo para planejar ações de prevenção de situações racistas tanto no campo do ensino como na formação continuada de professores/as.

Segundo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006):

> Estabelecidas essas bases legais, o projeto de reforma curricular do Ensino Médio prima por re(construir) sua identidade e tem como fim promover alternativas interdisciplinares nas quais o conhecimento seja tomado como base para um futuro humanista e solidário. Como etapa final da Educação Básica, fornece meios para que os estudantes, como produtores desse conhecimento, possam continuar os estudos e ingressar no mundo do trabalho. (BRASIL, 2006, p. 83).

Portanto, o currículo escolar precisa estar em conexão com as necessidades dos estudantes do ensino médio, e as disciplinas a serem ministradas nessa etapa de ensino precisam ser apresentadas de maneira que o educando faça uso dos conhecimentos no seu dia a dia.

De acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006):

> [...] esse conjunto de conhecimentos deve ser trabalhado a partir de princípios pedagógicos estruturadores: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Partindo dessa perspectiva, a operacionalização de tais princípios requer considerar a situação de desigualdade social e étnico-racial vivida historicamente pelo segmento negro da população brasileira. Do discurso para a prática ainda se mostra tarefa em andamento. (BRASIL, 2006, p. 85).

No entanto, é fundamental que todos os segmentos da escola envolvam na organização de uma proposta pedagógica que contemple a construção da identidade e da cidadania dos estudantes, para que as narrativas racistas, a exemplo das citadas neste texto, deixem de ocorrer no cenário escolar.

CONSIDERAÇÕES

Pela análise realizada, foi possível constatar que as expressões de racismo, de discriminações e de preconceitos ainda estão presentes no contexto escolar. No entanto, o professor, a coordenação pedagógica e a direção devem se preparar para lidar com esse quadro complexo nos diferentes espaços da sociedade, evitando opiniões pessoais e reconhecendo a importância de falar sobre esses temas no ambiente escolar.

Para isso, os profissionais de educação devem fazer cursos de formação promovidos pelos sistemas de ensino que os ajudem a compreender como lidar com essa ordem discursiva, para que implementem práticas pedagógicas antirracistas de maneira adequada para cada etapa na formação escolar de crianças e adolescentes.

Com muita luta e o envolvimento do movimento negro no Brasil, foram garantidas algumas conquistas, como a promulgação da Lei n° 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em escolas regulares de ensino fundamental, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que orienta a regulamentação da alteração da Lei n° 9.394/1996. Tais leis fortaleceram a importância das escolas e das práticas pedagógicas para a transformação desse triste cenário de discriminação racial que marca a sociedade brasileira.

O preconceito e a discriminação racial são engendrados na sociedade por meio do aparelho ideológico do Estado, sendo fomentados por pessoas que acreditam em uma cultura eurocêntrica e também que uma raça é superior às outras. Entretanto, a escola é o espaço onde essas ideias podem ser mudadas e reconstruídas.

Conforme Gomes (2005) evidencia:

> A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os/as professores/as não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores/as, construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal, é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial, e implementar ações afirmativas voltadas ao povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (GOMES, 2005, p. 60).

Nilma Lino Gomes (2005) aponta ainda que temos legislações como as leis nº 10.639/2003 e a 11.645/2008, as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, assim como diversos estudos acadêmicos e contribuições dos movimentos negros do Brasil em diversas áreas do conhecimento, que propiciam aos estudantes, professores e gestores uma compreensão melhor sobre a temática das relações étnico-raciais.

O racismo ainda é recorrente na sociedade atual, inclusive no espaço escolar. Portanto, é de grande relevância que o professor se aproprie dessa temática e se posicione de maneira fundamentada no debate que pode ser promovido pela escola, valorizando as diferentes identidades dos sujeitos que a frequentam e buscando mais qualidade de ensino e de vida.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política I**. Trad. Carmen C., Varriale et al.; coord. da tradução: João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. 11. ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. V. 1. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2938561/mod_resource/content/1/BOBBIO.%20Dicion%C3%A1rio%20de%20pol%C3%ADtica..pdf . Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD/MEC, 2006.

______. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CANDAU, V. M. **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Vera Maria Candau (coord.). Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

CORREA, L. M. et al (orgs.). Os jovens na escola. **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FANTE, C. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n° 10.639* Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

______. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan/abr 2011. Disponível em: seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602 Acesso em: 29/05/2016.

______. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In: Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

______. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, set/out/nov/dez 2002. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 nov. 2018.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília, 2005.

______. **Negritude:** Usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

EIXO 3 - PROTAGONISMOS: EDUCAÇÃO, GÊNERO E LINGUAGENS

MULHER, NACIONALISMO E LIVRO DIDÁTICO EM ANGOLA (1975-1980)

Janice Rodrigues da Silva

Luiz Augusto Pinheiro Leal

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é trazer uma reflexão sobre a presença/representação da mulher em dois livros didáticos angolanos utilizados após a independência política desse país que ocorreu no dia 11 de novembro de 1975. Além de esboçar as ideias de autores/as que refletem sobre a mulher, o nacionalismo e os livros (didáticos ou não), há uma busca pela relação entre a figura feminina como agente social histórico no campo político do nacionalismo e a representação da mulher no campo cultural do livro didático. Em um primeiro plano, as análises dos livros podem nos levar a questionar até que ponto a mulher está inserida na construção simbólica do nacionalismo angolano, a qual perpassa a noção de uma nação que coloca o homem como o único modelo de representação da coletividade nacionalista. Esse questionamento é plausível, uma vez que os estudos que fizeram as discussões de gênero na década de 1970 aflorarem do século XX tiveram, em certa medida, reflexos nas ideologias pan-africanistas no que tange às ideias de liberdade frente ao racismo e colonialismo, colocando em xeque não só a autonomia do homem nos processos históricos, mas também a visibilidade da mulher, o que no caso angolano remete especificamente às mulheres negras. A formação dos Estados-nações na África retomou as discussões em torno do nacionalismo e da nacionalidade. A mulher insere-se nesse contexto por conta de suas ações práticas a favor da descolonização, que ora foram subalternizadas pelo patriarcalismo europeu ou mediante a política de assimilação, ora pelas diversas tradicionalidades regionais angolanas. Este artigo se divide em três momentos: nos dois primeiros tentamos trazer algumas correlações, em um campo mais abrangente, entre mulher, nacionalismo e livro didático em Angola, assim situando o/a leitor/a nas categorias dentro do contexto histórico de Angola independente. Na última parte há uma análise resumida de dois manuais utilizados em Angola visando mostrar de forma geral a presença/ausência do feminino e o papel social e político da mulher dentro da ideologia nacionalista angolana.

MULHER E NACIONALISMO EM ANGOLA

Segundo o historiador inglês Hobsbawm (1995), a história de "pessoas comuns" ganhou certa notoriedade com o aumento da industrialização e do movimento trabalhista nos séculos XVIII e XIX, que de certa maneira ocasionou mudanças nas formas de entender as nações e os agentes que faziam parte delas. Quanto à história das mulheres, tanto pelo viés marxista, estruturalista ou pós-estruturalista, a mulher era estudada de forma lateral sendo alvo fixo de muitos tabus, em sua maioria ligados ao corpo e à sexualidade (PERROT, 2019). À frente da representação nacional no espaço político, às vezes nem se cogitava pensar sobre ela. Frente a esse aspecto, um questionamento seria válido: até que ponto vai o papel das mulheres na construção da nação? Embora suas histórias na maioria das vezes se restrinjam ao âmbito privado e poucos fatos históricos tenham vindo à tona relativos a mulheres que transcenderam esse aspecto, as mulheres tiveram/têm um papel importante na construção do/s nacionalismo/s, mas tentar demostrar isso requer cautela, mesmo que tenhamos que dar visibilidade sobretudo à vida privada. Vale notar que a autora Walby (2000, pp. 250-251) aponta que as mulheres participam dos movimentos étnicos e nacionalistas de diversas formas: como reprodutoras biológicas, como reprodutoras das fronteiras culturais ou como reprodutoras na propagação de ideologias.

Desde meados do século XV, a história de Angola é amplamente marcada por um longo período de ocupação, imbricado por inúmeros episódios de violências – em resultado do processo de colonização e posterior guerra civil –, como escravidão, racismo e mortes de civis, só para citar alguns exemplos (WHEELER; PÉLISSIER, 2009). Os acontecimentos históricos por si só mostram porquê a maioria das angolanas e angolanos ficou excluída ou apática em relação ao movimento nacionalista e à posterior "democracia" neste país. Para Walby (2000, p. 253), muitos movimentos feministas estiveram em algum momento ligados ao movimento nacionalista de seus países, a exemplo do movimento feminista na Guerra Civil Espanhola.[1]

Segundo Scott (2011, pp. 66-67), o desafio de estudar a categoria gênero propiciou à categoria "mulher" estudos mais específicos ou singulares, colocando-a em uma espécie de neutralidade frente a contextos políticos-ideológicos e a uma história calcada em embates contra uma certa categoria dominante, além de inserir a mulher em posições privativas na história, nos movimentos que resguardavam suas lutas e a própria escrita da História da Mulheres. Em Angola, tanto no contexto pós-independência quanto no mais atual[2], as mulheres constituem a maior parte da população, mas sua participação nos espaços

1. A autora Martha A. Ackelsberg demostra em seu livro *Mulheres livres: a luta pela emancipação feminina e a Guerra Civil Espanhola* como a educação foi importante no processo de conscientização da mulher como agente consciente político.

2. Informações contidas no Relatório Social de Angola 2015, acessado através do link http://www.ceic-ucan.org/wp-content/uploads/2017/02/RELAT_SOCIAL_2015.pdf

públicos, principalmente em questões ligadas ao governo, foi e ainda é muito pequena (DOMINGOS, 2018). Nesse sentido, a discussão sobre gênero e nacionalismo implica questões ligadas a vários aspectos, como a história de Angola e a política de cidadania, o que consequentemente nos leva a questionar a educação e as desigualdades sociais desse país. Ou seja, questões de cidadania, de nacionalismo e de gênero estão ligadas nesse debate.

Nesse sentido, o estudo das mulheres, pela lógica do movimento feminista, tem uma conotação abrangente, assim como características continentais, nacionais, regionais e particulares. O estudo das mulheres não é mera complementaridade de uma história considerada patriarcal (seja ela branca ou negra) e precisa ser compreendido na pluralidade de suas ramificações. Afinal, é um deslocamento necessário na história, a fim de trazer as peculiaridades das experiências coletivas ou individuais de uma história comum a todos e a todas. Segundo Scott (2011, p. 84), parte da história das mulheres sempre tentou mostrá-las como uma categoria fixa, que só se movia em contextos históricos. Basicamente, as mulheres também foram destinadas a ser reprodutoras da nação, da força de trabalho, professoras do lar e de sua cultura (PERROT, 2019), mas ainda como fronteiras sexistas culturais em seus respectivos territórios (WALBY, 2000, p. 250). E é justamente aí o ponto de inserção da mulher: mesmo que seja apresentada como elemento secundário (por exemplo, como ajudante ou donas de casa), ela já está inserida no projeto de nação, pois a nação seria "antropologicamente, como um operador básico em um vasto sistema de classificação social" e de "ordem política e simbólico-ideológica" (VERDERY, 2000, p. 239). Após a independência de Angola, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) detinha o poder político hegemônico priorizando seus próprios interesses, o que por sinal se refletia na divisão gritante entre classes, raças e gêneros *in loco*.

Portanto, a categoria nacionalismo pode ser discutida sob vários vieses, sejam políticos, sociais, territoriais, econômicos ou até sustentados por um ideal de sentimentalismo, conforme Silva (2019), seguindo as proposições de Anderson (2008), abordou a respeito do sentimento de pertença a um ideal de nacionalidade. Nesse sentido, cabe citar Poutignat (2011, p. 37), que discorre que nação "é, como o grupo étnico, baseada na crença da vida em comum, mas se distingue deste último pela paixão (*pathos*) ligada à reivindicação de um poderio político".

Levando em conta o conceito de *subalternidade* da autora indiana Gayatri Spivak, que tem um papel relevante nos estudos pós-coloniais, pensemos pela lógica do MPLA, que pretendia criar uma nova sociedade calcada no respeito e na inclusão de direitos para os angolanos. Pensemos ainda em um caso particular: a inclusão de direitos para as mulheres angolanas. Mas, para os movimentos de libertação de Angola, o discurso era diferente da

prática. Mesmo em épocas mais atuais, quando o Estado concede cidadania às mulheres angolanas, trata-se de uma cidadania passiva, já que as mulheres não têm participação efetiva nos espaços públicos e políticos devido a diversos fatores sociais (DOMINGOS, 2018). Retornando ao contexto da independência, o poderio político poderia ser demostrado pelas mulheres angolanas em um duplo viés: o primeiro era conquistar uma nação livre, já que elas também participaram das lutas de libertação, independentemente da região e do partido com o qual tinham afinidade; e o segundo era reinscrever como a mulher era vista dentro de sua própria tradicionalidade e das tradições mescladas e impostas pelo colonizador. Parece pouco, mas a inferiorização imposta não impedia que as mulheres lutassem pela própria emancipação, mesmo que isso não causasse mudanças estruturais no projeto maior de nação angolana. "Todos querem uma Angola livre" não significa uma singularidade de ideias e alteridade de raças, etnias e a posição fixa dos sexos. Como bem lembra Anderson (2008), o nacionalismo pode ser um fator mais ligado à questão do sentimento que une homens e mulheres em torno de um objetivo comum.

Hobsbawm (2013) dá outras conotações à constituição do nacionalismo afirmando que, para entender a formação da identidade nacional, é preciso considerar outros vieses, como a economia e a política – dois âmbitos em que a mulher não tem ampla visibilidade. Segundo esse autor, o sentimento de nacionalismo é formador das nações (HOBSBAWM, 2013, p. 19). Isso nos faz cogitar que, por mais que as mulheres em Angola tivessem um espaço de ação limitado no âmbito político, é possível pensar nelas como sujeitas incluídas no pensamento político do nacionalismo independentista. O ideal cosmopolita dá a liberdade de escolher um lugar onde viver e do sentimento em relação a ele (APPIAH, 1998), o que indica que o/a cidadão/ã cosmopolita tem uma certa compreensão dos legados que o/a levam a defender um ideal de nação. Os estudos de caráter estruturalista enfocavam as ações das mulheres nesse contexto: como sujeitas que "ajudavam" os homens no plano de independência. Mas o confinamento privativo histórico das mulheres não as fez ficar fora do plano político. No páreo da cidadania, elas estavam lá no plano de combate. Porém, a questão neste artigo não é questionar a quem pertence o projeto de nação, se ao homem ou à mulher, mas quem sabe estudar, debater, teorizar ou redefinir o conceito de nação e nacionalismo.

LIVRO DIDÁTICO E NACIONALISMO EM ANGOLA

Mais do que discorrer sobre essa categoria e seus significados, devemos pensar sobre a prática e história da leitura desses livros. Vale ressaltar que os livros são objetos do mundo capitalista e que, dependendo do meio social e contexto histórico em que estão inseridos, podem ter vários tipos de leituras e entendimentos. Segundo Choppin (2008, p.

12), os historiadores foram os primeiros a se interessar pelos estudos dos livros didáticos em meados dos anos de 1960 em várias conjunturas, o que nos leva a cogitar que sua conceitualização é bem recente e ainda não concretizada. Nesse sentido, estudar o livro, enquanto objeto histórico, é como estudar um elemento cuja característica pode ser enquadrada como um fenômeno em constante transformação. Do manuscrito ao impresso, do impresso ao digital, os livros escondem em suas páginas de papel pensamentos e ideias engajadas com vários propósitos.

As forças que oprimem as mulheres e sua história também estão envoltas por um controle ideológico que se reflete em uma superioridade sociopolítica (BONNICI, 2009). Premissas transmitidas através de discursos de variadas ordens há muito tempo se fixaram culturalmente nas sociedades. Sendo assim, o discurso acaba ganhando uma certa fixidez ao longo de contextos históricos e, a partir disso, a história é contextualizada em livros didáticos.

Seguindo as premissas de Bonnici (2009) em seus estudos críticos sobre o pós-colonialismo no que tange aos termos "Outro X outro"[3] e sobre os estudos voltados para a história das mulheres, percebemos que a mulher, sobretudo a mulher negra, foi constantemente marginalizada nesse processo: primeiro, por ter sido colonizada; segundo, por ter sido uma mulher negra/preta colonizada; e terceiro, por ter sido marginalizada dentro de sua própria etnia ou cultura.[4]

Essa marginalização foi reforçada no decorrer do processo colonial por meio das legislações coloniais, classe, raça e o processo de descolonização, o que acabou se refletindo na mídia impressa, inclusive nos livros, sejam didáticos, historiográficos, de recenseamento, romances, poesias etc...

Durante décadas, os manuais didáticos em Angola silenciaram as mulheres e homens angolanos e a África de maneira geral (SILVA, 2019). Embora presentes em quase todos os manuais, eles foram silenciados pelo projeto educativo colonial português que os caricaturizava, inferiorizava suas culturas tradicionais ou via como exóticas suas práticas de administração familiar e social (SILVA, 2019), e também porque não tiveram oportunidades de contar a própria história.

Na conjuntura da independência, o MPLA produziu manuais para exaltar sua "angolanidade" (contando suas histórias tradicionais, falando sobre Angola e o continente africano), assim divulgando a ideologia nacionalista angolana para poucos angolanos, na

3. Para entender melhor a questão do "outro", ver TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

4. Em sua tese de doutorado intitulada **Contribuição à história da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência** (2005), Teresa José Adelina da Silva Neto aponta que muitas mulheres, mesmo aderindo a uma educação oficial que propiciava uma nova perspectiva social, ainda eram tratadas de forma subalterna, com muitas sendo obrigadas a se casar ainda crianças ou submetidas a mutilações genitais conforme as tradições de seus povos.

maioria homens, que estudavam nas escolas em Luanda. Após a independência, o MPLA manteve as mesmas perspectivas, mas, como dito anteriormente, os discursos que afloram na política divergem das práticas. Os manuais didáticos continuaram menosprezando certas categorias[5]. Atualmente, os livros continuam sendo controlados e seguindo critérios específicos do Estado angolano. Tal como outro produto qualquer que se adjetive como “objeto cultural”[6], eles infligem formas de leituras e análises de seus conteúdos com base em preceitos de uma classe que se privilegia e perpetua suas identidades, ideologias e valores culturais. Alguma coisa mudou de fato?

A definição de livro didático não tem um significado ou fórmula exata, pois seus conteúdos e escritos são embasados em teorias e estudos locais e regionais, e as leituras feitas dos escritos seguem essa mesma lógica. O que importa é: como cada lugar lida com seus escritos e leituras? O que torna o significado de um livro contundente é a relação dos escritos com as interpretações feitas pelos leitores em um determinado contexto e um determinado grupo social, pois isso reflete os ideais de sujeitos que compõem aquela nação. A mulher é percebida tal qual a linguagem a determina. A linguagem não só como ideologia empregada nos livros, mas como as representações e organizações sociais de cada lugar.

Os livros didáticos pós-coloniais podem ser observados sob uma ótica de mais de 500 anos de exploração. Seguindo as mesmas premissas de outras formas de escritas pós-coloniais, como a literatura, os LDs angolanos adotaram a lógica de ser diferentes dos livros didáticos da metrópole e da progressão do ideal de nação e, com ele, seus agentes.

Mas é nas outras leituras feitas desses manuais que se pode escavar e achar as mazelas da colonização e trazer à tona tamanhas atrocidades e nuances do colonialismo. À primeira vista, esses livros didáticos desvelam qual era a grande empreitada nacionalista angolana, com suas visões romantizadas sobre o angolano, desde o campo étnico ao campo político de modelo ocidental. Em manuais mais antigos percebe-se não muito além do que o livro mostra: paisagens portuguesas ou angolanas, portugueses ricos e bem-sucedidos, angolanas e angolanos em um estado de apatia, ociosidade e aceitação ou uma Angola promissora.

No entanto, uma releitura desses manuais revela que essas riquezas portuguesas advinham da exploração social, cultural, religiosa e corporal imposta aos angolanos, que era pautada pelo racismo e o consequente rebaixamento do continente africano de um modo geral. Consoante com os livros didáticos coloniais, o mesmo viés de análise pode ser

5. O site Memórias de África e do Oriente (http://memoria-africa.ua.pt/) disponibiliza um acervo de manuais didáticos (apenas para consulta) anteriores e posteriores à independência, nos quais se nota, em consonância com estudos específicos e comparativos, as disparidades entre discursos e práticas no aspecto educacional.

6. Nesse sentido, ver Materiais didáticos: concepções e usos. *In:* BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 291-321.

aplicado para os livros pós-coloniais. Reler constitui uma das maneiras de focar detalhes que podem ser decisivos para desconstruir os discursos que omitiram os papéis que as mulheres desempenharam na política nacionalista e trazer à tona as ações que foram subalternizadas pelo poder que a linguagem didática empregou como estratégia ideológica.

Anderson (2008) deixa claro que a linguagem não deixa de ser um objeto simbólico de exclusão do nacionalismo, embora não seja o único fator. O distanciamento entre o papel do homem e o da mulher no campo político do nacionalismo é embasado pela diferença, que se fundamenta no contraste da política de ação entre os sexos nos campo político, cultural e econômico. Para o autor, "o que inventa o nacionalismo é a língua impressa e não uma língua particular em si" (ANDERSON, 2008, p. 190). Em consonância com isso, podemos corroborar as ideias do historiador Choppin (2008, p. 553) ao abordar as dimensões do livro didático: o caráter referencial, pois os livros são formulados por instâncias que, além de deter o poder naquele dado momento, possuem uma bagagem cultural que tendem a passar adiante; a dimensão instrumental, pois os livros têm o objetivo de ensinar algo; a dimensão ideológica e cultural, pois eles têm a função de inculcar qual é o "lugar" de determinados agentes que fazem parte daquele meio social e, por fim, a dimensão documental, pois o livro também pode dar oportunidades para que o leitor repense por quê uma personagem ou grupo social não está inserido nas histórias contadas.

GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS ANGOLANOS: QUEM ESTÁ À FRENTE DA NAÇÃO?

A independência de Angola gerou aspectos de rupturas e continuidades em sua história. Rupturas pelo aspecto da autonomia política. Continuidades, pois alguns setores continuaram à parte da cidadania e da vida política que seriam inerentes e do interesse de toda a população. A guerra civil (1975-2002) intensificou mais esse aspecto. A tentativa de tornar visível a participação das mulheres seguiu de forma bastante tímida. Justamente na década de 1970, os debates de caráter social engendravam melhorias ou reivindicações nos setores de trabalho, na questão privada e familiar da mulher ou ainda sobre sua sexualidade. As mulheres angolanas tiveram participação e oportunidades desiguais no exercício da cidadania. Devido a esse descaso, elas não tinham oportunidades de ascender e ter uma posição de igualdade, embora houvesse mulheres com trajetórias políticas ativas em Angola. Logo, as nulidades de suas ações refletiam sobre seus papéis sociais que posteriormente seriam representados historicamente pela língua impressa, o livro didático, instrumento ideológico e formador de "novos nacionais".

Nesse sentido, com a luta maior das mulheres por seus direitos no plano cultural e político e a disseminação das informações por diversas vias, principalmente através da

língua impressa, o feminismo se alargou. Um dos movimentos mais notáveis que tinham esse objetivo em Angola era a OMA (Organização da Mulher Angola), criada pelo MPLA; e a LIMA (Liga Independente das Mulheres Angolanas), criada pela Unita. Criados por homens, ambos os movimentos queriam explorar o papel da mulher na campanha nacionalista, coordenando atividades de mulheres dentro e fora de Angola (DOMINGOS, 2018, p. 23). Segundo Hobsbawm (1995), a visibilidade das mulheres nas lutas de libertação do chamado Terceiro Mundo despertaram grande interesse por seu conteúdo nacionalista, projetos de igualdade de raças e vivências históricas associadas a uma unidade africana. Mas é preciso cuidado ao analisar essa questão mais a fundo e sem generalizar, uma vez que mulheres que ganharam consciência política sobre seus países tiveram uma educação pautada nos moldes europeus e pertenciam à classe média ou a grupos específicos que detinham visibilidade[7] política (HOBSBAWM, 1995, pp. 304-313). Vale, porém, destacar que a mulher tem o poder de fala e de ação quando cria a consciência de que é um ser politicamente ativo e pode não só ter ideias contrárias a um sistema político e social opressor, mas os motivos necessários e suficientes para enfrentá-lo.



Figura 1: capa de dois livros utilizados em Angola no pós-independência

Fonte: República de Angola (1975-1980)

Na Figura 1 percebemos como o elemento feminino aparece em meio aos aspectos de representação da força de trabalho ligados ao aspecto econômico, com uma espécie

7. Mulheres colonizadas e educadas por uma educação oficial podiam se sentir privilegiadas por pertencer a uma classe social mais notória. Acredito que essa posição podia dar uma falsa noção de mulheres progressistas, pois muitas acabavam reproduzindo as práticas machistas, assim promovendo uma hierarquização da ignorância. Um caso interessante: Deolinda Rodrigues, prima do então primeiro presidente de Angola, Agostinho Neto, ganhou certa notoriedade em meio à política e às ações práticas de gabinete, inclusive lutando e sendo morta em batalha. Sua história é contada em seu livro póstumo *Diário de um exílio sem regresso* (2003), que na verdade é um conjunto de cartas escritas por ela. No entanto, os holofotes historiográficos sobre ela, como representante da mulher combatente e intelectual angolana, podem ofuscar a notoriedade de outras mulheres.

de afeição pelas características simbólicas do nacionalismo angolano, como as cores vermelha e amarela que correspondem às cores do MPLA, que outrora eram simbolicamente associadas aos aspectos socialistas e marxistas. Na maioria das representações nos livros didáticos, a mulher esteve presente em trabalhos relacionados a postos de saúde, à própria casa, à lavoura ou ainda como uma espécie de espiã (SILVA, 2019), enfim, em categorias que não caracterizavam de fato uma linha de frente na luta armada, por exemplo. Há casos esporádicos de uma ou outra mulher que teve acesso aos esquemas de embate relacionados à segurança da nação, mas sem grande visibilidade na política machista.

A presença da mulher enquanto agente político fica na invisibilidade nos dois livros em questão. Os títulos de textos nos livros, como “O povo está unido” (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1975, p. 19) ou “Vamos criar um homem novo” (idem, p. 25), chamam a atenção, pois denotam a ideia de uma conjuntura nacional que convoca não só homens, mas também mulheres para lutarem contra o colonialismo. No entanto, o emprego gramatical masculino e a ausência de fotografias de mulheres na frente de combate invisibilizam ou colocam a mulher em segundo plano. Segundo Quijano (2002), as conjunturas resultantes das tradições entre colonizados e colonizadores puderam ser compreendidas pelo viés econômico capitalista, tendo por base as classes sociais. A tradição, que ora poderia ser uma fonte para salvaguardar o combate contra o colonialismo, acabaria assumindo uma forma pejorativa de “atraso” quanto ao novo poder, mas não daria fim à exploração do homem, já que a mão de obra qualificada em Angola pertencia amplamente aos cidadãos portugueses (KEBANGUILAKO, 2016, p. 216). Outro ponto a salientar é que, embora a classe trabalhadora fizesse parte de uma resistência contra o colonialismo, era preciso que ela conhecesse o mínimo de política e, portanto, a educação formal seria um meio para o andamento das práticas dos atos políticos. Nesse sentido, o livro didático, como instrumento político, passa a ser mais reconhecido como máquina de importância estratégica na viabilização do poder que ora marca a contrariedade e diferença entre os sexos. Nos livros didáticos em questão, as únicas menções às mulheres indicam lugares pré-definidos, a exemplo de “cada homem, cada mulher, cada criança tem algo a fazer pelo povo” (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1975, p. 31). Esse trecho mostra que mulheres e homens tinham funções fixas e, não por acaso, as únicas imagens de mulheres que aparecem nos livros as mostram no campo privado, como em plantações (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1975, pp. 44, 58 e 63); (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1980, pp. 45, 66 e 68) e em postos de saúde (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1975, p. 52), ao passo que os homens aprecem em espaços públicos.

Diante desses pequenos exemplos, podemos questionar a contrariedade do fator político e do nacionalismo frente aos protagonismos das mulheres em Angola. O

silenciamento recai como se fosse algo natural. Segundo Wheeler e Pélissier (2009), homens e mulheres participaram ativamente das lutas de libertação de Angola. No entanto, embora invisibilizadas pelo patriarcalismo, seja o tradicional ou o português inserido através dos costumes, não podemos deixar de criticar o papel relegado da mulher nesse processo. A mulher não precisa agir, ser uma heroína ou “queimada em uma fogueira” para ser lembrada como combatente ou ter certa visibilidade diante de um processo histórico. De cada singularidade emana um sentimento grupal.

CONCLUSÃO

Falar de mulher, nacionalismo e livro didático pode dar um entendimento mais claro sobre o contexto histórico, político e social de um lugar. A intenção foi abordar um contexto histórico de Angola que abra possibilidades para pensar questões mais contemporâneas, sem procurar universalizar os estudos sobre a mulher, especificamente a angolana, e muito menos delimitar o tema. Muitos livros didáticos que pretendiam um ideal se mostraram no mínimo contraditórios em suas proposições, colocando em evidência os discursos dominantes. Quando se trata de nacionalismo angolano, temos a impressão de que havia apenas um engajamento político masculino, e os livros didáticos daquela época retratam isso. Mas, afinal de contas, foram as mulheres que ganharam espaço frente aos campos político e ideológico na construção do nacionalismo e, consequentemente, nos livros didáticos, ou foram o nacionalismo e o livro didático que se adequaram às reivindicações sobre o lugar de fala e de ação das mulheres? Seja qual for a resposta, a língua impressa possibilitou questionar as ações de mulheres e as inseriu na “comunidade imaginada”, por mais que suas ações não fossem consideradas políticas ou de efeito diplomático. Por muito tempo a mulher foi objeto e não sujeito na história e, principalmente nos séculos XX e XXI, ela deixou de ser uma espécie de joguete de práticas que a visibilizava por interesses alheios associados à sexualidade ou à histeria, ou ainda subjugada ao âmbito privado. Porém, sua invisibilidade não significa um não comprometimento. Sua posição em ambientes familiares ou em condições secundárias não implica uma pré-disposição. Pelo contrário, isso consiste em construções sociais moldadas sobre uma hierarquia, mas passíveis de ser remodeladas. O livro evidencia um verdadeiro caleidoscópio de significações, no qual os embates para ressignificações de categorias geram grandes choques culturais que são inerentes à formação nacional e ao papel social da mulher nesse processo. Cabe a nós, pesquisadores/as, buscar uma nova ideia de nação pautada na contribuição de ambos os sexos, sem “hierarquizar” nos debates de gêneros.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. R. **Comunidades imaginadas:** reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

APPIAH, K. A. Patriotas cosmopolitas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 36, n. 13, p. 79-94, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000100005.

BONNICI, T. Teoria e crítica pós-colonialista. *In:* BONNICI, T; ZOLIN, L. O. (orgs.). *Teoria literária: abordagens teóricas e tendências contemporâneas*. 3.ed. Maringá: Eduem, 2009.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 549-566, set./dez. 2008.

DOMINGOS, W. C. Vozes de mulheres: género e cidadania em Angola. **Revista Espacialidade** [online], v. 13, nº 1, 2018. ISSN 1984-817X. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/17607.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos:** o breve século XX (1914-1991). Trad. Marcos Santarrita; rev. técnica Maria Celia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

______. **Nações e nacionalismo desde 1780:** programa, mito e realidade. Trad. Maria Celia Paoli e Anna Quirino. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

KEBANGUILAKO, D. **A educação em Angola:** Sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização política na primeira república: 1975- 1992. 2016. 322p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. Tradução: Angela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade.** Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução: Elcio Fernandes. 2.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. 250p.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, ano 17, n. 37, p. 4, 2002.

RELATÓRIO SOCIAL DE ANGOLA 2015. Disponível em: http://www.ceic-ucan.org/wp-content/uploads/2017/02/RELAT_SOCIAL_2015.pdf

REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA, Ministério da Educação. **Guia do alfabetizador [A vitória é certa, a luta continua]**. 1980, 82p. Disponível em: http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000027&p=1. Acesso em: 04/2018 a 02/2019.

______. **Manual de alfabetização [A vitória é certa, a luta continua].** 1980, 81p. Disponível em: http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000026&p=1. Acesso em: 04/2018 a 02/2019.

SCOTT, J. História das mulheres. *In:* BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011, pp. 65-98.

SILVA, J. R. **Entre discursos e representações:** o livro didático e nacionalismo na Angola independente (1975-1980). 167p. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

VERDERY, K. Para onde vão a “nação” e o “nacionalismo”? *In:* BALAKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, pp. 239-247.

WALBY, S. A mulher e nação. *In:* BALAKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, pp. 249-269.

WHEELER, D.; PÉLISSIER, R. **História de Angola**. Tradução: Pedro Gaspar Serras Pereira. 6ª ed. Rio de Janeiro: Tinta da China, 2009.

MARIINHA, MARIA E MIKAEL: TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA MÃE DE SANTO UMBANDISTA

Tayson Silva Cirqueira

Francilene de Aguiar Parente

INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos o país vive uma fase de muitas publicações de caráter autobiográfico e biográfico em forma de diários, correspondências e memórias que valorizam a história de maneira mais ampla, inclusive a pessoal, e podem "preservar" a cultura contida no relato de um determinado sujeito. A história oral pode representar a memória e a reconstrução do passado de pessoas comuns, a exemplo das líderes religiosas da Umbanda e de outras religiões afro-brasileiras mescladas com as tradições nacionais, como no caso aqui sob análise do Terreiro de Mãe Maria, como é popularmente conhecida Maria Raimunda de Moura (GOMES, 2004).

Nesta pesquisa, constatamos a relevância dessa prática sociorreligiosa e a força da líder do terreiro junto ao contexto social local. Esse tipo de estudo pode recuperar memórias na trajetória de vida da Mãe Maria, regente do terreiro e/ou mãe de santo, que é o maior cargo hierárquico na Umbanda. A questão central é descobrir como a mãe de santo descreve sua trajetória de vida; e, a partir da história oral, essa pergunta suscita outras questões: Qual é sua história de vida? O que a define como líder do terreiro? Como isso se reflete em seu convívio social? Como foram/são suas relações familiares? Quais são suas memórias mais marcantes?

A soma dos elementos místicos e religiosos consolida Mãe Maria como líder espiritual em um contexto no qual o convívio social é marcado por retaliações extremas de alguns contra as doutrinas da Umbanda. Tais pressões exercidas pela sociedade de maneira geral também são sentidas no próprio convívio familiar, refletindo um movimento maior em que adjetivos de caráter espírita podem compor ideologias, o que ressalta a importância desta pesquisa para desvendar outras realidades. Este trabalho tem como objetivo contar a trajetória de vida de Maria Raimunda de Moura, mãe de santo que reside no bairro Bela Vista em Altamira, no Pará. Além disso, vamos contar sua relação com a comunidade e descrever suas ideologias e memórias mais marcantes.

Este trabalho demonstra a importância da história oral como metodologia de pesquisa, pois se ocupa em compreender e aprofundar conhecimentos sobre uma determinada

realidade social e processos históricos obtidos mediante conversas com pessoas que, ao focar suas lembranças pessoais, também passam uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem (GOMES, 2004). Esperamos que esta pesquisa some com as de outros pesquisadores, já que contém relatos sobre a sobrevivência do Terreiro São Jerônimo e, principalmente, sobre a trajetória de vida de Maria Raimunda de Moura, a mãe de santo que o comanda.

Para início de conversa, a metodologia desenvolvida neste trabalho está estruturada na pesquisa qualitativa que observa o sujeito, uma vez que, por sua natureza, ela busca entender o fenômeno em sua complexidade como um todo (GODOY, 1995). Durante a pesquisa de campo, acompanhamos algumas celebrações para poder entender os anseios e desafios da líder religiosa, a fim de escrever sua trajetória de vida a partir de sua narrativa oral. Partimos da observação pessoal, método de investigação utilizado nas Ciências Sociais e, especialmente, na Antropologia, para extrair o máximo de dados. Aprendemos essa lição com o texto de Foote Whyte (1990) acerca de seu trabalho junto às pessoas de um bairro nos Estados Unidos, com todas as ressalvas necessárias à comparação.

Malinowski (1978) também ressaltava a importância da "observação pessoal" no trabalho do antropólogo, leia-se pesquisador. Isso se tornou uma prática científica quando o pesquisador se insere em sociedades diferentes da sua e também nos estudos sobre sua própria sociedade, nos quais é preciso exercitar a proximidade e a distância, o familiar e o exótico. É preciso ter um cuidado extra quando o investigador faz uma pesquisa *na* cidade que considera familiar, pois ele precisa aprender a estranhá-la ou a considerá-la exótica, a fim de manter a objetividade (Velho, 1979).

TERREIRO SÃO JERÔNIMO

Para entender a trajetória de vida de Maria Raimunda de Moura, é necessário perceber o meio em que ela está inserida. Seu Centro de Orações São Jerônimo fica no bairro Bela Vista em Altamira, Pará, onde reside desde os anos 2000. Hoje, o centro atua com dez membros, incluindo duas crianças. Os participantes se revezam entre a gira (quando circulam dentro do terreiro ao som de cânticos e batuques) e os tambores que sonorizam o espaço.

Geralmente, os terreiros de Umbanda possuem um *peji*[1], um barracão (sala grande destinada às cerimônias públicas), quartos e construções diversas, onde vivem as pessoas ligadas ao terreiro ou que vêm cumprir suas obrigações com os orixás; além disso, há um espaço verde no qual são cultivados os vegetais sagrados (BARROS, 2005; VERGER, 2000). A mãe do terreiro aqui estudado se chama Mãe Maria. É preciso admitir que nossa

1. Recinto onde estão os altares das divindades.

relação com Maria Raimunda foi mútua, pois ela acolheu nosso interesse com abertura e se dispôs a oferecer elementos para a investigação.

Seu centro atende a todos que procuram ajuda espiritual, sejam residentes em Altamira ou não. Vale evidenciar que a líder religiosa define seu espaço de quatro maneiras – terreiro, barracão, centro de orações e salão –, mas prefere que as pessoas preconceituosas o chamem de Centro de Orações, pois acredita que isso ameniza os preconceitos sofridos e também representa melhor seus propósitos junto a suas entidades.

A Umbanda ainda não é aceita por todos devido aos preconceitos contra seus rituais que, no imaginário da população, teriam pactos ou alguma relação com “macumba”, “demônios” e “diabos”. É importante salientar que essas tentativas de desqualificação vêm justamente do preconceito velado por argumentos teocêntricos de que a Umbanda é um local de feitiçaria, onde as pessoas fazem pedidos maléficos e amarrações[2]. Por conta de tais argumentos equivocados, os umbandistas recorrem a saídas de resistência fazendo uso do sincretismo, como forma de sobrevivência histórica e cultural da população negra, ou seja, a religião em si é sincrética. No terreiro há imagens de santos católicos, como são Jorge, Nossa Senhora Aparecida e outros.

De acordo com Juruá (2013), a Umbanda é uma religião que cria elos e permite que os participantes tenham elevação espiritual e contato com as divindades pelas comunicações mediúnicas. Ao incorporar santos católicos associados aos orixás, ela demonstra resistência às tentativas de extermínio de sua cultura. Os trabalhos são realizados quinzenalmente ou aos domingos, quando Mãe Maria transmite os ensinamentos.

Sem renda fixa, o centro se mantém com o dinheiro doado pelos filhos de santo e as doações para as entidades por parte de pessoas que pedem bênçãos ou fazem trabalhos. A mãe de santo conta que várias vezes recorreu ao dinheiro de sua família para manter sua devoção aos orixás, comprando velas e outros materiais necessários para os dias de oração, também chamados de Dia de Trabalhar ou simplesmente Trabalhos[3]. Nos dias de trabalho, os frequentadores deixam cartas, perfumes, joias, dinheiro, velas, carnes e outros itens. Mãe Maria não pode tocar nas oferendas cujo acesso é exclusivo para as entidades baixadas.

PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA

Várias conversas foram gravadas em áudio, a fim de transcrevermos a trajetória de vida da interlocutora e então aplicarmos teorias relacionadas à história de vida[4]

2. Amarração na umbanda é um tipo de simpatia ou trabalho feito para ter a pessoa amada.
3. Trabalhos é um termo comum na Umbanda que se refere aos dias em que há cultos ou simples orações.
4. A história de vida pode ser vista como método de pesquisa, pois possibilita fazer generalizações a partir de histórias individuais que são interpretadas em um quadro social geral, ajudando a entender e compreender a realidade social presente (KOFES, 2001).

coletada por meio da oralidade. Mas o que é transcrever? De acordo com Houaiss (2009), transcrever é "escrever novamente (um determinado conteúdo) em outro lugar; transladar, copiar, reproduzir ou "passar para o papel ou equivalente (algo) que está sendo ouvido (por exemplo, um texto de discurso, uma música etc.)".

Por mais enriquecedora que tenha sido, essa experiência de observação por imersão não nos permitiu entender tudo, mas o modelo de metodologia que seguimos possibilitou registrar a trajetória de vida de forma ordenada através do roteiro. O roteiro é um método muito utilizado em muitas pesquisas nos diferentes campos das Ciências Humanas e Sociais. Trata-se de um instrumento importante na coleta de dados, pois permite captar informações de maneira prática sobre a realidade pesquisada. Nesta pesquisa, ele foi um mecanismo para conhecermos o sujeito participante do estudo e uma alternativa para direcionarmos melhor a análise no campo da escrita. Chamamos de história oral o método que consiste em utilizar palavras gravadas, e o interlocutor, de fonte oral.

Segundo Voldman (1987), todo relato de vida pode ser considerado o testemunho de uma existência; e devemos dar uma prova ou apoio a ela. A palavra testemunho pode representar um indício, considerando o testemunho de uma ação consumada, ao passo que a história escrita é a matéria-prima do historiador.

MÃE MARIA, A LÍDER RELIGIOSA

Maria Raimunda, ou simplesmente Mãe Maria, passou por muitas dificuldades. Ficou sem ajuda financeira do marido e trabalhou em serviços pesados, sofrendo muito preconceito por sua religião. Segundo ela, chegou a passar fome e não conseguia achar trabalho, por ser negra e mulher.

Para compreender o papel de liderança exercido pela mãe de santo, é preciso considerar alguns fatores decisivos para que ela viesse a ocupar o ápice da hierarquia religiosa. As mulheres africanas exerciam um poder político importante em seus reinos. Com a escravização, esse poder foi transferido do plano real para o campo simbólico e imaginário por meio da religião, como forma de compensação por estarem longe de suas terras de origem. A autora Bernard (2005) acredita que as características do modelo materno estão inclusas nos sentimentos intensos que levam as africanas e suas descendentes a se tornar médiuns, desenvolvendo poderes para se autoproteger e proteger seus filhos contra os conflitos originados na família poligínica.

Maria Raimunda de Moura nasceu às quatro horas da manhã de 1º de janeiro de 1950, no Estado de Tocantins. Mora em Altamira há 16 anos, é casada e mãe de sete filhos. A principal razão de tê-la como tema central da pesquisa está ligada à sua luta de resistência como umbandista e líder do Terreiro São Jerônimo.

Geralmente, as mulheres que comandam centros ou terreiros umbandistas são chamadas de mãe de santo, pois são líderes espirituais. Maria de Moura possui várias identidades e cada uma delas é usada em diferentes momentos de sua vida. Ao ser indagada sobre quem é, ela respondeu de imediato: “O sofrimento me construiu... não quero saber os que os outros dizem que eu sou. Eu quero saber o que eu mesma sou e, quem quiser me conhecer, venha até mim”. De acordo com Gomes (2004), o sujeito moderno constrói sua identidade cultural através de seus documentos pessoais cujo sentido passa a ser amplamente complexo.

Mãe Maria é filha da mistura de negro e índio, e diz, “eu e minha mãe somos índias roxas”. Para Oliveira (1976), o conceito de grupo étnico deve ser concebido como um “tipo de organização social” que possui características de autoatribuição e atribuição por outros, com propósitos de interação que se relacionam diretamente à identidade étnica.

As várias identidades de Maria Raimunda são Mariinha, Maria e Mikael. Mikael é usado para receber pessoas desconhecidas. Ela relata: “Com a licença da palavra, eu tenho muitos nomes, mas minha família não me conhece pelo meu nome”. Após essa afirmação ficamos intrigados com seus vários nomes, mas, após conhecê-la melhor, compreendemos. Afinal, o autor é o próprio cronista, já que acessa facilmente suas fontes. Mas tais fontes também são evasivas e complexas, pois não se encontram incorporadas em documentos escritos, materiais, mas no comportamento e na memória de homens vivos (MALINOWSKI, 1990).

Muitos a chamavam de “Mariinha”, conforme ela conta: “Eu era uma pessoa pequenina e, ao mesmo tempo, muito amada, mas hoje não sou mais a pessoa que eu era, pois hoje me chamam de Maria”. Levando em consideração os dois argumentos, podemos supor que Mikael é o alter ego[5] que representa a força que antes ela não tinha. De acordo com Bourdieu (1986), para alguém se definir nos dias atuais, é possível recorrer ao passado para evidenciar a diferença das personalidades existentes; fica claro que histórias narradas possuem um começo e todo começo define não só uma época, mas também um espaço. Mariinha, Maria e Mikael são três identidades. Qual é a diferença entre as três? A resposta é complexa e recorremos a Levi (1989), que descreve a diferença entre personagem social e percepção de si, sendo evidente que nenhum ser humano deixa de ter percepção não apenas do seu corpo, mas também de sua identidade espiritual e corporal ao mesmo tempo.

Maria Raimunda se lembra de seu pai como um grande mestre, que a população local considerava um verdadeiro *doutor*, tanto que o chamava dessa forma. Seu pai teve dois nomes: primeiramente, João Leite Rodrigues e, com o passar do tempo, mudou para

5. Em uma análise estrita, o alter ego de uma pessoa é um “outro eu”, uma personalidade alternativa de alguém. Essa expressão provém do latim ‘alter’, que significa outro, ou seja, um eu diferente.

Raimundo de Moura, pois acreditava ser um nome com mais força espiritual. Graças a seu dom de prever o futuro com muita naturalidade, o pai de Maria evitava que a família sofresse tragédias, e ela se lembra de muitos ensinamentos como se o evento tivesse acontecido no dia anterior. Todos os filhos o obedeciam e admiravam sua sabedoria. A fonte de renda da família consistia em orações, trabalhos e a venda de mariscos.

Quando Maria estava perto de completar sete anos de idade, sua mãe faleceu por causas desconhecidas. Seu corpo foi envolvido em uma rede velha que ficava na varanda da casa e enterrado. Por ser um portal de comunicação com pessoas que morreram, ela lamenta não conseguir falar com sua mãe através dos sonhos e pede muito a ajuda dos orixás para que isso aconteça. Com a voz trêmula, diz: "Eu queria que a morte me levasse; aliás, eu morri junto com a minha mãe".

Uma semana antes de Maria completar 18 anos, seu pai faleceu. Segundo o médico, a morte foi causada por uma inflamação no fígado, mas ela não acredita nisso. Ela imputa a morte do pai a entidades que não aceitaram seu afastamento dos caminhos da Umbanda. E afirma: "O pessoal dele é que levou ele, os orixás dele".

Para dar continuidade aos trabalhos do pai, Maria nos conta que aceitou sua missão na Terra e abriu seu primeiro terreiro de umbanda em Marabá, mas não se lembra do nome, pois afirma ter ajudado a construir mais de vinte terreiros em toda sua vida e não gosta de recordar o passado. Com sua decisão religiosa, os parentes e amigos mais próximos começaram a se afastar. Seu marido começou a agredi-la verbal e fisicamente em momentos de embriaguez, alegando que ela merecia apanhar para poder tirar "o diabo do corpo", o que resultou no fim da união. Nos anos 2000 ela veio para Altamira, onde recebe visitas esporádicas dos filhos, que sempre tentam convencê-la a largar a Umbanda e encerrar as atividades no Centro de Orações. Hoje casada com seu terceiro marido, avó de vários netos e bisavó de um, montou o Terreiro São Jerônimo que também recebe pessoas que não têm onde morar e lhes oferece ajuda espiritual.

Desde os sete anos de idade, Mãe Maria produzia garrafadas medicinais para as amigas; segundo ela, tudo o que fazia dava bons resultados de cura. Por ser filha de um grande pai de santo, seus medicamentos também eram respeitados pela população. "Eu nunca cheguei aos pés do poder do meu pai, pois qualquer pessoa que o maltratasse ou demonstrasse desprezo era imediatamente castigada pelo povo dele", afirmou a líder. Esses relatos não seguem um modelo rigidamente descritivo dos fatos, mas estão em consonância com Kofes (2001), que afirma que a abordagem biográfica não é rigorosamente uma biografia, pois foca a experiência de um sujeito, ou seja, a reconstrução de sua vida, a experiência social e a trajetória singular como experiências e sentimentos.

Aos sete anos, a mãe de santo "enlouqueceu" a tal ponto que quebrou os próprios

dentes em um ataque de fúria. Quando as pessoas se aproximavam, ela as mordia; e se comparava a um animal. Essa fase ocorreu antes de seu sofrimento e isolamento. Ela revela desconhecer os mistérios da vida, que só serão revelados em seu leito de morte. Com a frase, "antes eu era filha, hoje sou uma mãe", o sujeito da pesquisa revela o contentamento com sua situação atual de líder religiosa. Em seu terreiro, recebe muita gente católica, mas diz que os católicos não a reconhecem como serva de Deus. Alguns crentes protestantes a procuram, "quando o negócio fica feio, eles escapolem da igreja e vêm me procurar". Embora não condene os protestantes, afirma querer distância do Evangelho: "Nós videntes, únicos médiuns espirituais, não podemos nos misturar com crentes. Nós crê, eles não". Ela cantou em voz alta para os presentes: "Quando Cristo voltar, ele vai te encontrar nesta multidão, o assassino e o crente é mentiroso, profetas não são".

Os rituais religiosos não têm data fixa, mas geralmente são feitos nas celebrações quinzenais aos orixás. Aos domingos, Mãe Maria palestra para seus filhos de santo. Os ogãs são as pessoas que batem os tambores e os médiuns auxiliam a guia. O atual marido de Maria, seu Daniel, bate os tambores, sempre embalado por bebidas alcoólicas e cigarros. Por volta da meia-noite, os espíritos começam a possuir os médiuns. Quando todos surgem no terreiro, os tambores param e então começam as consultas nas quais os espíritos conversam com os frequentadores.

Aceitar dinheiro vai contra seus princípios, pois ela sente que acolhe as pessoas e no dia de amanhã espera ser acolhida com a mesma receptividade e dedicação, mas quando se trata de serviços, como a previsão do futuro através das cartas, cobra 50 reais por leitura. No entanto, benze gratuitamente crianças doentes: "Vamos supor, eu tenho dois pratos de comida e posso comer todos dois, mas prefiro dar a alguém com fome porque um dia posso aparecer na terra dele faminta e acompanhada de duas pessoas, e ele pode me oferecer os três pratos de comida". Ela só arrecada mais dinheiro com os trabalhos voltados para a vida amorosa, pois são diferentes de problemas de saúde. Ela informa que são os orixás que mantém o Centro de Oração funcionando: "Há uma caboquinha aqui no terreiro que na hora que baixa já é pedindo dinheiro. Eu não posso tocar no dinheiro, mas o fiel pode deixar se quiser. Quando meu povo baixar, eu entrego pra eles".

Durante um sonho, ela teve a revelação que seu legado irá durar cem anos e que sua substituta no terreiro será [justo] a filha evangélica. Chamada Maria Leonina, essa filha se tornou evangélica contrariando a mãe, mas esta acredita que ela não vai fugir do seu destino: "Minha filha, que é crente da Igreja Quadrangular, vai me substituir. Ela que tira espíritos do corpo das pessoas. Ela é uma espírita".

Muitos segredos são revelados durante os sonhos, principalmente naqueles com animais. Eles conversam com Mãe Maria e fazem revelações à Umbanda. As frequentes

mudanças de cidade foram sempre orientadas pelos orixás; principalmente, sua vinda para Altamira, pois foi nessa cidade que ela curou muita gente e conquistou vários filhos de santo. A escrita de si se integra em um conjunto de modalidades no mundo moderno que pode considerar tal texto como autobiográfico; os indivíduos e os grupos que evidenciam a relevância de olhar o mundo que os rodeia, como pleno de significados especiais relacionados às próprias vidas, têm características excepcionais e dignas de serem lembradas (GOMES, 2004).

Ao ser indagada sobre quem lhe ensinou as doutrinas da Umbanda, ela responde: “Quem me ensinou a cuidar do meu povo e começar a trabalhar foi o sofrimento. Eu não queria, não vou mentir, e se isso for pecado Deus me perdoe, mas eu nunca quis tomar de conta de um terreiro ou centro de oração. Na verdade, queria ser apenas uma filha”. Como fica perceptível na trajetória narrada, a história de vida é o resultado de uma complexa negociação e constituição de si mesma. Falar de si não significa poder mentir ou criar histórias semelhantes às de ficção, mas sim usar um fragmento de memória para elaborar outra e, com isso, fazer uma narrativa que satisfaça seu ouvinte (BRUNER e WEISSER, 1997).

Seu pai tirava espíritos “entrosados”, ou “espíritos imundos” nas palavras dela, que fazem as pessoas terem ataques compulsivos. Vale esclarecer que são pessoas que sofrem de epilepsia, e o pai de Maria Raimunda fazia remédios que paravam os ataques epilépticos. Quando o paciente deixava de tomar, o “espírito imundo” voltava a atacar. Maria Raimunda acredita fielmente em Deus e no poder das garrafadas. Para Helman (2003), a busca por medicamentos populares traz algumas vantagens, pois o “curandeiro”[6] geralmente tem o mesmo nível social do consultante e há um envolvimento frequente da família no processo de diagnóstico e tratamento: “Em um dos meus momentos de doença na cidade de Marabá, fui tratada por africanas que me chamaram para morar na sua terra; nesse mesmo ano, fui batizada fisicamente como mãe de santo em um sonho tomando café”. Como de costume no terreiro, filhos e pais de santos são batizados com alguns elementos, como bebidas, ervas, cigarros etc. Sua maior saudade é da época em que era mais jovem, pois tinha mais energia para as giras. Hoje se diz velha e muito cansada a ponto de sentir febre no dia seguinte devido à exaustão física, o que a faz tomar muitos remédios. Mesmo assim, ela se sente grata às suas entidades, que são as primeiras a ajudá-la nos momentos de doença dizendo “abre o derreio e arreda do meio que eu vou lhe curar” e lhe possibilitam manter seus trabalhos religiosos e a vida no terreiro.

Neste trabalho, procuramos fazer o cruzamento de fronteiras disciplinares sem o devido aprofundamento em questões específicas, já que há muitos anos a antropologia

6. Em geral, um curandeiro procura tratar e curar doentes mediante práticas de feitiçaria, beberagens, bênçãos e orações.

elabora teorias, procura interpretações e explicações, e se consolidou narrando as histórias e registrando a oralidade. Por isso, precisamos situar o que constituiria a trajetória do sujeito "esquecido", os elementos marcantes de sua existência e um contexto que lhes dê sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em abordagens teórico-metodológicas que tomam o registro oral como fonte, o presente estudo possibilitou refletir sobre a trajetória de vida de Maria Raimunda de Moura, conhecida como Mãe Maria e líder do Terreiro São Jerônimo. Diante dos resultados obtidos e de acordo com a abordagem considerada na análise, concluímos que nada deveria ser mais naturalmente construído do que falar de si mesmo, desde que esse relato não ultrapasse certas barreiras. Com isso, podemos mostrar a importância da vida que não se baseia somente nos fatos, mas nas revisões da história para falar de si.

A mãe de santo sempre será uma das maiores referências em um terreiro de Umbanda, não somente para seus filhos e seguidores, mas para toda a espiritualidade, pois há uma relação de poder que se instaura na medida em que as relações de gênero são assimétricas. Então, a mulher vivencia duas rotinas identitárias: uma é relacionada ao casamento no qual algumas mulheres têm funções culturalmente definidas, inclusive a postura subalterna ao marido, o que não se aplica por completo a Mãe Maria. Outra rotina diz respeito à sua identidade orientada pelo sistema das nações africanas, que vê o papel feminino a partir de outros parâmetros; dessa forma, mesmo que o casamento prescreva submissão ao marido, as espíritas são orientadas por seus orixás a não se sujeitar à autoridade masculina nem aos papéis sociais socialmente construídos, o que para Mãe Maria implica se apropriar de seus poderes e se apoiar neles por meio de seu alter ego, Mikael.

É interessante observar as diferentes personalidades/identificações que Mãe Maria apresenta em três momentos da vida: primeiro, temos Mariinha, uma menina doce e muito amada pelos pais, com uma infância carregada de boas lembranças. Após a morte de sua mãe, surge uma nova personalidade cujo nome é Maria; segundo sua descrição, Maria não recebia amor, era agressiva e esquecida por todos, e ela considera que Mariinha foi "morta pela família". Depois, ela começou a trabalhar para ajudar nas despesas de casa e, aos 17 anos, recebeu seu primeiro batismo espiritual, passando a ser iniciada como mãe de santo. O passado sofrido fez com que surgisse Mikael, não reconhecido pela família. Essa identidade recebe os filhos de santo e não fala muito sobre si mesma. Esses três compõem a vida de Maria Raimunda de Moura, que muitos preferem chamar de Mãe Maria.

Por tudo o que foi exposto neste estudo, fica evidente que conduzir a narração é dar

continuidade a si mesmo. Segundo Gomes (2004), esses hábitos preservam as adaptações realizadas em contatos anteriores com o mundo. Com base nisso, o que importa ao leitor é exatamente a ótica assumida pelo registro e como seu autor a expressa. Por isso, o documento pode não dizer o que houve e sim como seu autor constrói sua narrativa daquilo que viu, sentiu e experimentou em relação a um acontecimento. Esse tipo de discurso produz uma espécie de "excesso de sentido do real pelo vivido" pelos detalhes que pode registrar, pelos assuntos que pode revelar e pela linguagem intimista que mobiliza.

Apesar das limitações, acreditamos ter respondido às questões que resolvemos investigar. Naturalmente, por mais detalhado que seja, nenhum estudo é definitivo. Assim, apesar de sua importância, os resultados obtidos são apenas uma pequena parcela de conhecimento que pode ser enriquecida com a contribuição de outros estudiosos. Esperamos que este seja o ponto de partida para outras reflexões, pois essa realidade é complexa e ainda pouco conhecida.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. F. P. **A fogueira de Xangô**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

BERNARD, T. O candomblé e o poder feminino. **REVER Revista de Estudos da Religião**, n. 2, p. 1-21, 2005. Disponível em: http://www.pucsp.br/. Acesso em: 30 set. 2018.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. *In:* FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986. p. 183-191.

BRUNER, J.; WEISSER, S. A invenção do ser: autobiografia e suas formas. *In:* OLSON, R. D.; TORRANGE, N. **Cultura escrita e oralidade**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 141-161.

FOOTE WHYTE, W. Treinando a observação participante. *In:* GUIMARÃES, Alba Zaluar. *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990. p. 123-174.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem essa metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **RAE Artigos**, São Paulo, v. 35, p. 57-63, jan. 1995.

GOMES, A. C. **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

HELMAN, C. **Cultura, saúde e doença**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JURUÁ, P. **Coletânea Umbanda:** manifestação do espírito para a caridade. São Caetano do Sul: Fundação Biblioteca Nacional, 2013. Disponível em: http://www.umbanda.com.br. Acesso em 22 fev. 2017.

KOFES, S. **Uma trajetória em narrativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LEVI, G. Usos da Biografia. *In:* FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos e Abusos da História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989. p. 167-182.

MALINOWSKI, B. Objeto, método e alcance desta investigação. *In:* GUIMARÃES, Alba Zaluar. **Desvendando máscaras sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

______. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (original de 1922).

OLIVEIRA, R. C*.* Identidade étnica, identificação e manipulação. *In:* **Identidade, etnia e estrutura social***.* São Paulo: Pioneira, 1976. p. 33-52.

VELHO, G. Observando o familiar. *In:* **Individualismo e Cultura***: notas para uma antropologia das sociedades contemporâneas.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1999. p. 121-132.

VOLDMAN, D. Definições e usos. *In:* FERREIRA, M. de Moraes; AMADO, J. **Usos e abusos da história oral***.* 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

APRENDIZAGEM MEDIADA PELAS REDES SOCIAIS COM ESTUDANTES TRANSGÊNERO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Péryklis Wellinson Monteiro Nascimento

Leonardo Zenha Cordeiro

Manuela Rodrigues

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa exploratória cujo objetivo foi analisar trabalhos acadêmicos sobre atos de aprendizagem em rede para estudantes transgênero. A pesquisa está vinculada aos nossos estudos no grupo de pesquisa liderado pelo professor doutor Leonardo Zenha Cordeiro em dois programas de pós-graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA): o Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) e o Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB).

O eixo norteador desta pesquisa são as pesquisas e possibilidades de educação e aprendizagem mediadas pelas redes digitais, uma vez que as novas tecnologias digitais de informação e comunicação e as redes sociais digitais constituem a cultura contemporânea, denominada de cibercultura por Santos (2019) e de cultura digital por Lemos (2020).

Recuero (2017) define as redes sociais digitais como metáforas construídas para compreender as relações estabelecidas entre as pessoas nos sites de redes sociais (SRS), embora não tenham sido projetadas para se tornar um espaço educacional. No entanto, elas têm sido um espaço importante para a construção coletiva de conhecimento e de aprendizagem em rede, reconfigurando as possibilidades pedagógicas além do espaço educacional e permitindo que novas informações e ideias entrem no cotidiano de adolescentes e jovens, como as questões e problematizações relacionadas à identidade de gênero.

A compreensão desse fenômeno é especialmente importante porque as redes sociais se apresentam não só como um espaço de convivência e de aprendizado, mas como uma possibilidade de outras vivências que não sejam hostis para pessoas que se identificam como transgênero. Afinal, a sociedade brasileira ainda está alicerçada em padrões culturais de violência extrema contra a população trans. Além disso, a escola é um espaço em que pessoas trans não encontram visibilidade nem chance de expressar suas existências de

forma autônoma, sendo privadas de direitos básicos como o tratamento pelo nome social e o uso de banheiros designados por seus gêneros (ANDRADE, 2012).

Por meio das redes sociais digitais, as pessoas trans formam grupos e comunidades virtuais para expressar seus cotidianos e também para entender, por meio dos perfis de outras pessoas, os estigmas que as rodeiam e as formas de superação, o que as ajuda nos processos de transição de gênero, como é o caso de Amanda Guimarães, a influencer digital trans *Mandy Candy* cujo canal na rede social YouTube tem mais de 2 milhões de seguidores.

> Oscilando entre o entretenimento, a instrução e o testemunho pessoal, os vídeos de Amanda conferem visibilidade à condição transexual por meio de conteúdos francos que ajudam a reduzir estigmas e a transfobia. Ao revelar sua vida pessoal como mulher trans, Amanda descortina o universo trans para um grande público curioso, simpatizante ou não, e se mostra capaz de oferecer suporte para pessoas que se encontram em transição de gênero, como uma voz experiente nos seus trâmites (LIMA; GERMANO, 2019, p. 99).

As redes sociais possuem o mérito de discutir e informar sobre o universo LGBTQIA+, corroborando para a naturalização da sexualidade daqueles que não se adaptam ao padrão heteronormativo imposto socialmente. O ciberespaço propicia novas possibilidades de aprendizado, ampliando os repertórios de professores e alunos e compreendendo a importância do papel do professor enquanto mediador desse processo. Conforme Santos (2019), as tecnologias digitais permitem que os docentes ampliem seus repertórios além dos conteúdos pré-estabelecidos no currículo, reconhecendo a internet como espaço de encontro e de edificação do conhecimento em rede.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, discutimos os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a pesquisa e, no segundo capítulo, analisamos seus resultados. Optamos por discutir apenas os resultados que os trabalhos apontaram, já que o foco desta pesquisa bibliográfica é apontar as possibilidades e potencialidades do tema em questão.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para compreender esse cenário e suas nuances, construímos essa pesquisa bibliográfica exploratória no intuito de obter, primeiramente, um panorama acerca das produções teóricas construídas para a compreensão do tema em questão e, em segundo lugar, analisar os resultados que tais trabalhos apontam como perspectivas teóricas, metodológicas e políticas sobre a aprendizagem mediada pelas redes sociais com estudantes trans no contexto escolar. O recorte temporal selecionado foi o dos últimos cinco anos. Porém, como a pesquisa ainda está em desenvolvimento, acreditamos ser

necessário expandi-lo para lhe dar mais profundidade teórico-metodológica. A pesquisa bibliográfica constitui um passo importante para os demais tipos de pesquisa, pois:

> Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectiva foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCATTO, 2006, p. 266).

A pesquisa bibliográfica é um levantamento dos trabalhos acerca de um tema, no intuito de compreender seu patamar teórico, e consiste em entender o desenvolvimento e amadurecimento do estudo. Nessa etapa é levantada toda a produção teórica sobre o tema e o objeto de pesquisa para a compreensão do atual estado das discussões que se situam em tal campo (GIL, 2002).

> Esta modalidade de pesquisa é muito comum na área das ciências humanas e sociais, dada a natureza do estatuto epistemológico que compõe essa área. Seu objetivo é buscar compreender as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema-problema ou recorte, considerando a produção já existente. (DIEZ e HORN, 2013, p. 29)

Para a construção desta pesquisa, baseamo-nos pressupostos de Ribeiro e Castro (2020), e Pizzani et al. (2012):

> Definição do tema: o tema deste trabalho foi a aprendizagem mediada pelas redes sociais com estudantes transgênero. A partir disso, identificamos os seguintes tópicos que expressam o conteúdo pertinente nos trabalhos: Aprendizagem em rede, redes sociais e estudantes transgênero. Este último termo foi alternado com "trans" e "travestis" para aumentar a chance de acharmos mais trabalhos, já que nem todos os trabalhos que versam sobre transgeneridade vêm com este termo e o substituem por "transexualidade" ou travestilidade, porém tendo o mesmo foco.
>
> Definição das categorias de análise: Optamos por utilizar as seguintes categorias: 1) Tipo de produção teórica; 2) Objeto de investigação; 3) Objetivo da pesquisa; 5) Tipo de pesquisa; 6) Lócus da pesquisa; 7) Dados e resultados obtidos nas pesquisas.
>
> Busca do material: utilizamos fontes primárias e secundárias para a composição desta pesquisa, entendendo como primárias as produções com conhecimento original publicadas pelos autores e como secundárias aquelas que citavam ou interpretavam trabalhos originais (Pizzani et al. 2012).
>
> Busca de informações: utilizamos como bases de dados os sites SciELO, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), periódicos CAPES e Google Acadêmico, utilizando como palavras-chave "Redes Sociais", "Aprendizagem em Rede" e "Transgeneridade", alternando, quando necessário, com "Travestis" e "Trans".

Assim, reunimos um conjunto de 49 (quarenta e nove) trabalhos vinculados direta

ou indiretamente ao tema e selecionamos 14 (quatorze) deles como córpus da pesquisa.

	SciELO	Google Acadêmico	Periódicos CAPES	BDTD	TOTAL	Trabalhos selecionados
Tese	0	4	0	2	6	1
Dissertação	0	5	0	9	14	3
Artigo publicado em periódico	1	10	13	0	24	7
Artigo apresentado em evento	0	2	2	0	4	3
Capítulo de livro	0	1	0	0	1	0
TOTAL	1	22	15	11	49	14

Tabela 1: Quantitativo de produções

Fonte: os próprios autores, novembro de 2021.

RESULTADOS DA PESQUISA

A análise dos trabalhos aponta que as redes sociais são aportes metodológicos e avaliativos eficazes no processo de aprendizagem em rede, por se configurar como espaços formativos, mas também como construtoras de vínculos de afeto e de apoio a pessoas, especialmente jovens transgênero (GESPAN, 2019; TORRES, 2017).

	TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
P1	**Heterotopias online:** Sociabilidades e performatividades juvenis no Facebook	Carla Lisboa Grespan	2019	Tese
P2	**A agência ciborgue nas vivências híbridas sobre gêneros e sexualidades de jovens LGBT+**	Jeferson Cavalcante de Oliveira e Eduardo S. Junqueira	2017	Artigo publicado em evento
P3	**Competência em informação de minorias sociais:** Pessoas trans na região de Florianópolis	Guilherme Goulart Righietto	2018	Dissertação
P4	**Infâncias trans:** A emergência de uma narrativa social em (com) textos midiáticos e suas inter-relações com a educação	Melanie Laura Mariano da Penha Silva	2018	Dissertação
P5	**O ciberativismo LGBT:** Uma análise do Canal das Bee na articulação e promoção do diálogo entre jovens	Leonardo Bertoldo Werner Wollinger e Elza Oliveira de Aparecida Filha	2016	Artigo publicado em evento

P6	**#Juventudes na Rede:** (Des)aprendendo gênero e sexualidade nos currículos tour do LDRV	Alcidesio Oliveira da Silva Junior	2021	Artigo publicado em periódico
P7	**Ensino, Tecnologia e preconceito:** Diário de campo em uma escola destinada ao público LGBTTT no Brasil	Renan Antônio Silva	2017	Artigo publicado em periódico
P8	**Gênero e Sexualidade:** Debates interativos na Educação à Distância	Luisa Guazelli Sirangelo e Luciene Magalhães Corte Real	2020	Artigo publicado em evento
P9	**O discurso de ódio nas mídias sociais:** A diferença como letramento midiático e informacional na aprendizagem	Marcelo Andrade e Magda Pischetola	2016	Artigo publicado em periódico
P10	**Vivências e aprendizagens de jovens LGBT+ sobre si na escola e na internet**	Jeferson Cavalcante de Oliveira	2018	Dissertação
P11	**A pesquisa sobre educação, juventude e política:** reflexões e perspectivas	Kimi Tomizaki e Marcelo Daniliaukas	2018	Artigo publicado em periódico
P12	**O gênero como marca de sociabilidades entre adolescentes escolares**	Anderson Patrick Rodrigues e Wilma de Nazaré Baia Coelho	2018	Artigo publicado em periódico
P13	**Midiatização do Habitus e a dimensão da diferença:** processos comunicacionais da transgeneridade em rede	Sérgio Rodrigo da Silva Ferreira	2021	Artigo publicado em periódico
P14	**Transexualidade e visibilidade trans em mídias digitais:** as narrativas de Mandy Candy no Youtube	Stephanie Caroline Ferreira de Lima e Idilva Maria Pires Germano	2019	Artigo publicado em periódico

Tabela 2: Produções selecionadas para a composição do córpus da pesquisa

Fonte: os próprios autores, dezembro de 2021.

O Facebook foi utilizado como a principal rede social de análise e possibilidade de aporte didático-pedagógico, especialmente nos trabalhos de Torres (2017), Righietto (2018) e Grespan (2019). Afinal, essa rede social é a que tem o maior número de indivíduos comunicando-se e interagindo atualmente. A análise de Ferreira (2019) foi baseada em uma rede social denominada Openrendu, construída com a finalidade de ser um espaço educacional e comunicacional.

Silva (2017) aponta que o processo pedagógico precisa ser intencional e que o educador é uma parte importante do processo de aprendizagem em rede, destacando que

> [...] como os alunos utilizam as redes sociais nas postagens em comunidades que geralmente servem para trocar informações pessoais, ao utilizar o aplicativo para o conhecimento científico, o movimento deles é se ancorar no que já fazem e no que comumente postam em outros grupos. Daí porque a

> mediação do professor, identificada como elemento essencial na perspectiva sociocultural de aprendizagem, colabora para o aprendiz superar desafios e sentir-se motivado a construir outras propostas de aprendizagem usando suas habilidades tecnológicas enquanto nativo digital, ressignificando, pois, suas crenças em relação às TIC e sua inserção na aprendizagem (SILVA, 2017, p. 20).

Embora não haja consenso entre professores e estudantes sobre o valor pedagógico das redes sociais (TORRES, 2017), as mídias sociais promovem a transgressão do espaço formal de ensino (GRESPAN, 2019) para abordar outras temáticas que não as oficiais, construindo letramentos transdisciplinares (GOMES, 2019), auxiliando a subverter a sociedade de controle, quando há uma intencionalidade de uso, e construindo uma cultura do afeto e de heterotopias (GRESPAN, 2019; RIGHIETTO, 2018).

Nos trabalhos analisados, não há uma delimitação entre o que são redes sociais, tecnologias digitais de informação, comunicação e cibercultura. Muitas vezes, tais temas são tratados como sinônimos, a exemplo do que se vê nos trabalhos de Silva (2017), Grespan (2019) e Gomes (2019).

A maioria dos trabalhos utiliza a epistemologia intersubjetiva da comunicação, definida por Lemos (2019) como contextual, transcendente e pouco afeita à agência dos objetos. Tal epistemologia pode prejudicar a análise e os estudos sobre cibercultura, por não entender ou situar objetivamente a agência das coisas, dos dados e da plataformização (LEMOS, 2019 e 2020). Na visão de Lemos (2019), a epistemologia neomaterialista da cultura digital, encarada como o atual estado dos debates sobre o tema, possibilita uma abordagem mais concreta dos fenômenos na cultura digital.

> [...] podemos dizer que as teorias neomaterialistas partem de quatro perspectivas centrais: materialismo, pragmatismo, não antropocentrismo e associativismo. Por materialismo entende-se que todo fenômeno se desenvolve em redes, produzindo efeitos ou afetações materiais. A visão não-essencialista/pragmática sustenta que o objeto (humanos e não humanos) é o que ele faz e não pode ser definido por substância ou categorias a priori. A posição não antropocêntrica defende que a agência está distribuída na rede/agenciamento e que o controle e a fonte da ação não são privilégios do ator humano. Tudo se dá em uma associação localizada ou conectada localmente (LEMOS, 2019, p. 56).

Um trabalho que seguiu essa concepção apoiada pelos estudos mais recentes sobre cibercultura (Lemos, 2019 e 2020) foi o de Oliveira e Junqueira (2017), que apontou a construção de identidades sociais por meio das tecnologias e das redes sociais digitais constituindo o indivíduo ciborgue, que é formado não só pelas relações sociais, mas também pela produção algorítmica e tecnológica contemporânea. Tal construção dos sujeitos contemporâneos, especialmente os jovens, se infere também em suas vivências com a sexualidade e suas identidades de gênero. Como o ambiente físico muitas vezes é

hostil, a juventude encontra lugar nos espaços proporcionados pelos sites de redes sociais e aplicativos. Esses autores apontam o seguinte:

> Além de vivenciar seu gênero e sexualidade de múltiplas formas nas redes, ao pesquisar ou seguir uma página que traz a temática LGBT+, o jovem pode ter acesso a conteúdos relacionados a essa pesquisa, expandindo suas conexões através de hiperlinks e complementando todo um ecossistema de aprendizagem que se forma quando ele decide construir esses conhecimentos de forma autônoma. Nessa perspectiva, os jovens ciborgues poderão levar consigo essas experiências formadoras em rede para dentro da escola e confrontar, se assim desejarem, os silêncios criados nesse espaço, inserindo novas e diversas vozes sobre as questões de gêneros e sexualidades. E, com isso, podem tentar mobilizar os demais jovens para entenderem as diversidades e desconstruírem preconceitos assentados no que foi normatizado socialmente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Impregnado de condutas heteronormativas para as quais a heterossexualidade é a única orientação sexual aceita e imposta, o cotidiano escolar discrimina discentes que não se encaixam no padrão, como os alunos LGBTQIA+ (lê-se lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, assexuados e intersexuais), reforçando condutas transfóbicas e indo na contramão de uma educação verdadeiramente inclusiva, transformadora e voltada ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania.

Baseamo-nos nos pressupostos de autores, como Michel Foucault, Judith Butler e Guacira Louro, que discutem a sexualidade distanciando-se da perspectiva biológica e compreendendo-a como uma construção social, assim como de outros, como Edméa Santos, Raquel Recuero, Pierre Levy e André Lemos, que compreendem que deve-se pensar a educação a partir de múltiplas possibilidades, inclusive do uso das tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. N. **Travestis na escola:** assujeitamento ou resistência à ordem normativa. 279f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2012.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero:** feminismos e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

______. **Corpos que importam:** Os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: Crocodilo, 2019.

CAVALCANTE, J.; JUNQUEIRA, E. S. A agência ciborgue nas vivências híbridas sobre gêneros e sexualidade de jovens LGBT+. *In:* **Anais ABCiber** 2017, X Simpósio Nacional da ABCiber, São Paulo, pp. 62-77.

FERREIRA, J. F. Análise da efetividade de comunicação da rede social educativa Openredu em comunidades de prática. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Informação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I:** a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

______. **A ordem do discurso.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GOMES, E. G. S. **Perspectivas e processos dos aprendentes do 1º ano do ensino médio ao produzirem narrativas transmidiáticas**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

GRESPAN, C. L. **Heterotopias on-line**: sociabilidades e performatividades juvenis no Facebook. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2019.

LEMOS, A. **A tecnologia é um vírus:** Pandemia e cultura digital. Porto Alegre: 2021. 150p.

______. Epistemologia da comunicação, neomaterialismo e cultura digital. **Galáxia (São Paulo)**, [S.L.], n. 43, p. 54-66, abr. 2020. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1982-25532020143970. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/43970/31631. Acesso em: 20 nov. 2021.

LIMA, S. C. F.; GERMANO, I. M. Pires. Transexualidade e visibilidade trans em mídias digitais: as narrativas de Mandy Candy no YouTube. *In:* Semina: Ciências Socias e Humanas, Londrina, v. 40, n□ 1, pp. 89-102, jun 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-54432019000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2021.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer:** um aprendizado pelas diferenças. Série Cadernos da Diversidade, 6. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. da; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896. Acesso em: 06 dez. 2021.

RECUERO, R. **Introdução à análise de redes sociais**. Coleção Cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2017.

RIBEIRO, D. L. G. da S.; CASTRO, R. C. A. de M. (2020). A política de assistência estudantil na Universidade Federal do Pará: o estado da arte. **Revista Exitus**, *10*(1), e020045. https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID560. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/560. Acesso em: 06 dez. 2021.

RIGHETTO, G. **Competência em informação de minorias sociais:** pessoas trans da região de Florianópolis, Santa Catarina. Dissertação (Mestrado), Centro de Ciências da Informação, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, IDENTIDADE, CRENÇAS E ATITUDES

Raquel Maria da Silva Costa Furtado

Cintia Gonçalves Miranda

INTRODUÇÃO

A diversidade linguística do português brasileiro está sujeita a avaliações subjetivas, muitas delas com teor depreciativo, por parte de falantes que não têm consciência dessa heterogeneidade linguística ou que simplesmente não a consideram devido a um (pre) conceito irreal da "unidade linguística do Brasil" (BAGNO, 1999), o que os leva a rejeitar alguns modos de falar e a manifestar preferências por outros (CORBARI, 2013).

Dessa forma, pré-concepções demarcadas por conflitos socioculturais, ideológicos, políticos e históricos norteiam os valores atribuídos a cada comportamento linguístico, conforme ocorre, por exemplo, no município de Cametá, no Pará. Com sua diversidade de falares, rica em idiossincrasias identitárias e expressões vernaculares como *já me vu, que tá sumano?, tetee*, Cametá torna-se um cenário de reações preconceituosas manifestadas tanto pelos próprios cametaenses como por falantes de outras regiões do Estado.

Baseada nesses comportamentos atitudinais, esta pesquisa se vale dos estudos de crenças e atitudes linguísticas para verificar as avaliações subjetivas dos sujeitos-participantes, aqui chamados de juízes, diante da variedade do português falado no rio Tentem, na zona rural de Cametá. Portanto, nosso objeto de análise é a atitude linguística tomada a partir de opiniões ou avaliações dos juízes sobre o modo de falar cametaense, averiguada pelo grau de consciência e estigma dos falantes dessa comunidade, a fim de compreender suas percepções e crenças.

Desse modo, reconhecer as atitudes linguísticas dos falantes é importante não só para o *status* da variação, mas também para entender o comportamento do falante diante de seu dialeto e do dialeto do outro. Além disso, para a educação linguística, o conhecimento das variantes linguísticas propicia o respeito às formas não cultas da língua, assim amenizando a estigmatização. Dando ênfase às adequações linguísticas e apresentando as variedades linguísticas de fala, além da culta, como pertinentes à comunicação, pode-se despertar o orgulho e reconhecimento do povo de sua cultura linguística, que não merece ser vista como errônea nem inferior a qualquer outra.

Para tecer a discussão ora iniciada, este trabalho fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista (LABOV, 2008), em estudos sobre

crenças e atitudes linguísticas advindos principalmente da Psicologia Social baseada em Lambert e Lambert (1996), e em trabalhos como os de Corbari (2013).

Para tanto, além desta introdução e das considerações finais, este estudo estrutura-se em três itens. No primeiro item discorremos sobre a variação linguística e sua relação com as atitudes linguísticas. No segundo tópico apresentamos a metodologia assumida no estudo para a coleta e análise dos dados. No terceiro e último item, apresentamos a análise dos dados e as atitudes linguísticas manifestadas pelos dados, assim como as discussões que permeiam a pesquisa. A seguir, estão as considerações finais e as referências que embasaram nosso estudo.

AS VARIAÇÕES DE UMA LÍNGUA E AS ATITUDES LINGUÍSTICAS

A variação é da natureza da língua, pois ela é um sistema dinâmico com múltiplas facetas e cujo mecanismo de mudança é a fala. Nessa mudança, a língua sofre influências além dos aspectos linguísticos, dos traços sociais, estilísticos, históricos e políticos do falante, que são intimamente inter-relacionados. Contudo, a compreensão dessa diversidade gera avaliações díspares conforme as perspectivas linguísticas dos falantes, que podem ser de aceitação ou recusa.

Portanto, analisar a linguagem por meio de seus aspectos sociais nos permite observar os níveis de consciência do falante sobre sua variedade de fala (LABOV, 2008 [1972]); por meio dos traços que compõem as crenças e as atitudes linguísticas: *cognição, afetividade e conação*. Então, uma atitude linguística unifica coerentemente o pensar, o sentir e o reagir em relação “a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos, as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir”. (LAMBERT e LAMBERT, 1972, pp. 77-78).

Por esse viés, as atitudes linguísticas são opiniões e/ou posicionamentos manifestados pelo indivíduo frente a uma língua, dialeto ou variedade de fala de uma comunidade em particular. Isso porque o uso de determinada variação configura-se em resposta a uma ação dos indivíduos para demarcar território, contrapor determinada ordem ou convenção social (ser subversivo), ou simplesmente assinalar sua identidade cultural.

Para Lambert e Lambert (1972, p. 101) “nossas atitudes se desenvolvem quando enfrentamos nossos ambientes sociais e nos ajustamos a eles. Uma vez criadas, regulamentam nosso modo de reagir e facilitam o ajustamento social”. Há, portanto, uma apreciação do certo ou errado em função do tido como verdade em uma dada estrutura da língua. Mas, ao fazer isso, pode-se estereotipar certas formas ou expressões linguísticas em função da classe social, da cor, da escolaridade e da sexualidade do falante. Para

Labov (2008 [1972]), crenças são “um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são partilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão” (LABOV, 2008 [1972], p. 176).

Logo, as atitudes linguísticas partem de uma perspectiva subjetiva ligada a fatores que os falantes tomam para si de acordo com suas crenças e valores pessoais, e seu conceito “engloba diversas dimensões, desde as atitudes com relação a variedades linguísticas/dialetais e estilos de fala, passando pelas atitudes com relação ao aprendizado de uma língua, até as atitudes em relação a grupos, comunidades e minorias” (CORBARI, 2013, p. 61).

Nesse sentido, estudos nesse campo possibilitam a compreensão de como os sujeitos juízam sua fala, e principalmente, a dos outros, uma vez que “as atitudes desempenham papéis importantes na determinação dos nossos comportamentos” (LAMBERT e LAMBERT, 1972, p. 107), mas se forem negativos, tais comportamentos geram preconceito linguístico.

As atitudes linguísticas são constituídas por três componentes no mesmo nível (LAMBERT e LAMBERT, 1967): o saber ou a crença (componente cognoscitivo); a valoração (componente afetivo); e a conduta (componente conativo). Por essa visão, a atitude linguística de um membro de uma comunidade de fala seria o produto da soma de seus conhecimentos e crenças, de suas emoções e sentimentos afetivos e de sua propensão comportamental diante de situações sociolinguísticas.

Por isso, este artigo busca compreender as crenças e atitudes com foco na variação linguística do rio Tentem, considerando os três componentes propostos por Lambert e Lambert (1967), a fim de identificar o processo de aceitação ou não de expressões linguísticas faladas na localidade.

METODOLOGIA

Para realizar o teste de atitudes linguísticas sobre o falar do rio Tentem[1], este estudo fundamentou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista (LABOV, 2008) e em estudos de Cardoso (2015) e de Corbari (2015); e segue a abordagem voltada para medidas diretas de coleta e tratamento dos dados, aplicada “de forma direta aos informantes, para analisar atitudes emergidas a partir de suas crenças e valores acerca dos objetos avaliados” (FERREIRA, 2019, p. 70). Segundo Hora (2012), nesse método “é o próprio pesquisador quem infere as atitudes a partir dos comportamentos observados”.

Para a coleta dos dados de fala, aplicamos uma entrevista[2] com questionamentos sobre a fala dos moradores do rio Tentem. A análise incidiu nas afirmações verbais dos

1. A localidade de Tentem fica às margens do rio Tocantins em Cametá, Pará. Estima-se que a localidade tenha cerca de 3 mil habitantes, cuja fonte de renda é a colheita de açaí.
2. Adaptado de Filho (2020).

juízes acerca de sua fala (Tentem) e da fala do outro sob alguns aspectos ‘sociolinguísticos’.

Para tratamento dos dados, os sujeitos participantes da pesquisa, intitulados de juízes, receberam códigos formados pelas letras maiúsculas INFJ16, sendo que INFJ, comum a todos(as) os juízes, significa informante-juiz: os números ordinais (01, 02, 03 etc.) indicam a ordem desses juízes. Dessa forma, o código INFJ01 refere-se ao informante-juiz número 01. Feito isso, extraímos os trechos de fala que poderiam propor inferências e significar os propósitos desta pesquisa, as crenças e atitudes linguísticas a partir do dito, por meio da identificação dos três componentes *cognitivo*, *afetivo* e *conativo*, e definimos sistematicamente o encadeamento das ideias a serem expostas.

Por fim, efetuamos a interpretação referencial; as representações e os sentidos do texto emergiram por meio de reflexões e interpretações referenciais dos dados de fala de forma mais aprofundada e fundamentada nos referenciais teóricos deste estudo, por meio da análise quanti-qualitativa.

A amostra da pesquisa envolve 16 sujeitos-participantes, os chamados juízes, estratificados de acordo com três variáveis sociais: idade (oito de 14 a 25 anos e oito de 26 a 50 anos), sexo (oito masculinos e oito femininos) e escolaridade (oito com ensino fundamental incompleto/completo - menos escolarizados e oito com ensino médio completo ou que estivesse cursando nível superior - mais escolarizados). Todos os sujeitos participantes são nativos do rio Tentem, na zona rural do município de Cametá.

AS ATITUDES LINGUÍSTICAS DOS CAMETAENSES

As crenças e atitudes linguísticas são analisadas a partir dos julgamentos de falantes cametaenses frente a uma abordagem direta em relação a cultura, história e variedades linguísticas presentes na comunidade de fala do rio Tentem. Os dados foram processados a partir dos juízos de valor atribuídos a essa variedade de fala sob análise.

Assim, ao serem questionados sobre o que “achavam da maneira de falar das pessoas da localidade de Tentem[3]“, houve mais reações positivas demarcadas pelo reconhecimento da diversidade linguística existente na localidade pesquisada, como a expressa por INFJ07[4]: “Cada município tem um... aí em Cametá tem seus palavriados (...)”[5]; e por INFJ02, quando aponta que “o linguajar né... olha cada um tem um linguajar diferente dos outros, não somo iguais, o linguajar das pessoas aqui do Tentem... é bom porque nem todas as pessoas são iguais”. Tais falas evidenciam traços do componente *cognitivo* das atitudes, preconizado por Lambert e Lambert (1967), pois os juízes reconhecem que a

3. Como parâmetro de análise, as respostas “diferente, legal, interessante” foram consideradas positivas, ao passo que as negativas foram “não gosto, incorreta, errada”.
4. Masculino, II faixa etária, mais escolarizado.
5. As transcrições grafemáticas mantiveram os traços de fala dos sujeitos falantes que participaram da pesquisa.

variedade linguística falada em Tentem tem características próprias, diferentes de outras regiões, conforme demonstra a fala de que “cada um tem um linguajar”.

INFJ09 manifesta o componente *afetivo* pelo sentimento de pertença à localidade e à identidade linguística: “Olha, pra mim, sem preconceito algum, porque a gente é ribeirinho e tem a nossa linguagem, mas às vezes assim eu fico indignada que outras pessoas não aceita a nossa linguagem, mas falando por mim não tenho problema (...) o que a gente é, nem escondendo nossa cultura”. Nesse excerto, nota-se ainda a valoração da moradora de Tentem em termos de afetividade e respeito ao seu linguajar e seu descontentamento com as atitudes preconceituosas de pessoas de comunidades distintas, especificamente da zona urbana, em relação ao linguajar ribeirinho. Vale destacar que julgamentos pejorativos podem levar ao desaparecimento das marcas linguísticas vernaculares de uma localidade.

Ainda sobre a primeira indagação, observa-se em INF16 o componente *conativo* da atitude (LAMBERT e LAMBERT, 1967), quando diz “alguns fala “já vu” (risos) ... “teteé”, “tchobobo”. Observamos o distanciamento do juiz desse tipo de fala, e ao mesmo tempo, uma atitude jocosa negativa em relação à fala de Tentem, com risos, principalmente ao falar de ideofones[6] como “teteé”.

Em relação à pergunta “já corrigiu alguém por achar que falasse ‘incorretamente?”, na qual consideramos as respostas “não” positivas, e “sim”, negativas, o componente *conativo* foi observado na fala de INFJ06[7]: “Eu só chamei atenção, né?... a palavra era duelo e ela falava duelu”; e na de INFJ08: “Na verdade já, mas foi um erro meu, porque ela tá falando do jeito dela”. Esses dados de fala de INFJ06 e INFJ08[8] [8] denotam uma reação negativa velada à fala de outrem, talvez por se tratar de juízes mais escolarizados e com conhecimento do preconceito linguístico. INFJ01[9] frisa o conhecimento do respeito à diversidade, mas julga as formas linguísticas não cultas como *erros*, pois disse o seguinte: “Não, até porque fica meio complicado a gente corrigi as pessoas, (...) nós que paremo pelo mato a gente vê muita gente falar de tudo jeito, falando pela metade, que a gente não pode corrigir, né? (...) às vezes a gente ve até alguém fazendo erro, a gente ispia com os zonhos da gente, também não vai corrigir”. Diante disso, percebemos que 50% dos juízes atestaram fazer correções na fala de pessoas da comunidade de Tentem. Isso foi reforçado pela pergunta seguinte: “Seu modo de fala é incorreto?”, pois todos os 16 sujeitos-juízes disseram que “sim”, reforçando atitudes negativas para o componente conativo, como o

6. O termo ideofones foi criado pelo linguista sul-africano Clement Martyn Doke (1935), que se dedicou a estudar as línguas africanas do tronco linguístico bantos/bantus, a fim de conhecer os dialetos e o significado dessas variedades. Para Doke (1935), os ideofones são uma representação vívida de uma ideia em forma de som; um predicado, qualificativo ou advérbio em relação à maneira, cor, som, cheiro, ação, estado ou intensidade. Em bantu, o ideofone é uma classe gramatical especial, assemelhando-se até certo ponto à função de advérbio e classificado como descritivo. De acordo com Langa (2004, p. 59), a variação ideofônica é “o fenômeno pelo qual alguns sons da linguagem humana podem, do ponto de vista semântico e linguístico, combinar a figura mental com os sons da fala”.

7. Masculino, faixa etária II, mais escolarizado.

8. Masculino, 29 anos, mais escolarizado.

expresso por INFJ14[9] e INFJ08, respectivamente: "Sim, eu falo um pouco porque eu moro no interior, algumas palavras eu falu erradu, às vezes eu não tenho conhecimento né?"; e "Falo, falo sim, algumas palavras, né? No português, se for julgar o português a gente fala palavra errada".

Moreno Fernández (1998) pontua que é comum grupos sociais de maior prestígio e mais poder econômico determinarem o padrão de atitude linguística das comunidades de fala. Por isso, a atitude geralmente é positiva se seus falantes tiverem posição social elevada.

Portanto, há posicionamentos negativos sobre a própria maneira de falar do juiz, que são principalmente ocasionados por uma cultura linguística arraigada na 'pré-concepção' de que quem mora no interior/zona rural "fala errado", assim como pelo mito da homogeneidade linguística reforçada por INF08[10] ao dizer "que há apenas uma forma correta do português, ou seja, a linguagem padrão e culta, aquela que aprendemos na escola". Em uma perspectiva semelhante a esta, Lambert e Lambert (1967) destacam que grupos sociais minoritários acabam cedendo a atitudes linguísticas discriminatórias contra sua variedade de fala, a fim de se identificar com as ideologias de grupos de classes superiores, assim formando e até aceitando estereótipos negativos contra a própria cultura linguística.

Muitas vezes reforçada pelo ensino linguístico escolar, tal abordagem imputa menor prestígio social às variedades linguísticas informais/não cultas, de modo que o falante considera seu jeito de falar errado se comparado ao português ensinado na escola e presente nos compêndios escolares. A esse fato, aliam-se as ideias de Bagno (2009, p. 53) quando argumenta que "a ideologia linguística retrógrada e purista que vigora na sociedade é fruto de algo mais profundo e impregnado na mentalidade das pessoas – a busca de um *ideal linguístico*".

À pergunta "você já sofreu preconceito linguístico pela maneira como fala", 37% dos juízes menos escolarizados e 25% dos mais escolarizados responderam que sim, taxas bem inferiores aos 63% dos sujeitos com nível fundamental incompleto e 75% com nível médio concluído que afirmaram que nunca sofreram esse tipo de preconceito. Vale destacar a fala de INFJ14[11]: "[...] Sim, quando eu estudava em Cametá, porque a gente falava a língua daqui do interior e os meus colegas que eram de lá bullyam as palavras daqui do interior, eles criticavam as palavras que a gente falava, a gente falava assim "tebudo", aí eles criticavam e riam... Eu me sentia com vergonha, eu não falava, eu conversava menos (...)".

9. Masculino, faixa etária II, pouco escolarizado.
10. Masculino, faixa etária II, mais escolarizado.
11. Feminino, faixa etária I, menos escolarizado.

Corroborando com isso, Francês (2021, p. 38) destaca que:

> Se os falantes de determinada variante linguística apresentam uma atitude desfavorável ou negativa, ou seja, de rejeição, isso pode levar ao seu completo desaparecimento; por outro lado, se a atitude for positiva, ou seja, de aceitação, tal variante poderá permanecer como componente da identidade e cultura de uma comunidade de fala. (FRANCÊS, 2021, p. 38).

Por meio do relato de INFJ14, observa-se que palavras ideofônicas ou suas derivadas, como "tebudo", são vítimas de preconceito linguístico, que nada mais é do que julgar uma variedade de fala inferior à outra. INFJ12 também verbalizou esse preconceito sofrido na vida escolar: "Quando eu morava em Belém que eu fui pra estudar os meus colegas logo falavam, eles me chamavam só de cametaense porque eles falam que o cametaense fala muito errado, é muito "acabocado", e me chamavam de "caboquinha"... às vezes eu me sentia com vergonha, mas eu não dava muita atenção (...)". Isso ratifica a objetivação do estereótipo acerca da fala do cametaense que vem de comunidades externas, como a de Belém.

Por outro lado, INF09 argumenta, "que eu lembre não... o preconceito acontece em outros locais... na zona urbana de Cametá as pessoas têm preconceito... eles dizem que a gente fala errado, pessoas do interior é analfabeto, que não entende muito das coisas, e é por isso que fala errado desse jeito", e sua fala testifica a existência do preconceito linguístico com o falar interiorano. A partir desses dois relatos, compreendemos o componente *cognitivo* (LAMBERT e LAMBERT, 1967), pois fica perceptível um conjunto de valores atribuídos pelos juízes acerca do preconceito linguístico. Embora alguns não tenham sofrido com isso, eles sabem que o preconceito existe e onde se propaga com maior intensidade.

Expressões estigmatizadas não são aceitáveis e isso é transmitido às pessoas que falam dessa forma e, por isso, são nomeadas como "do sítio", "*caboco*" e "não sabe falar direito". Scherre (2008, p. 12) enfatiza que o preconceito linguístico "é mais precisamente o julgamento depreciativo, desrespeitoso, jocoso e, consequentemente, humilhante da fala do outro (embora preconceito sobre a própria fala também exista)". Então, investigar como as mudanças no uso de uma língua podem ser condicionadas por modificações ocorridas nas relações sociais de uma comunidade contribui para o reconhecimento linguístico e social de uma variedade da língua, como a marca dialetal identificadora de uma população do interior da Amazônia paraense.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o levantamento e análise dos dados, identificamos a presença de atitudes externas ora positivas ora negativas acerca do linguajar e das expressões linguísticas

usadas na região do rio Tentem, na zona rural de Cametá, Pará.

Diante da pergunta sobre o modo de falar dos sujeitos de Tentem, as atitudes positivas destacaram-se, tendo em média um percentual de 63% e de 88% nas variáveis *escolaridade, faixa etária e sexo.* Esse percentual se repete para o questionamento em relação à fala dos informantes, pois eles afirmaram que têm o mesmo linguajar dos demais de sua comunidade de fala.

Os resultados mostraram ainda que na comunidade geralmente não há preconceito. No entanto, suas falas são alvo de preconceito na zona urbana, principalmente no ambiente escolar. As pessoas precisam se deslocar para a zona urbana com o intuito de estudar, mas muitas vezes sofrem preconceito devido à sua forma de falar. O ideofone "tebudo", por exemplo, foi citado no relato de uma moradora que ouviu discursos pejorativos no ambiente escolar por usar esse termo.

Constatamos também diferentes variedades linguísticas exemplificadas pelas respostas dos juízes acerca da fala das pessoas de Tentem. Outra descoberta é que quem não conhece a diversidade linguística presente no município cametaense, reage a ela de forma preconceituosa e, até mesmo, estigmatizante. A pesquisa demonstra que, além dos falantes externos à comunidade de Tentem julgarem negativamente a variedade linguística no rio, os próprios falantes da localidade apresentam reações negativas à própria variedade de fala, acreditando em única norma linguística, a culta.

Seguindo esse posicionamento, acredita-se que ter atitudes positivas é um avanço significativo para uma sociedade livre de preconceito e estigma contra variedades menos prestigiadas, visto que as línguas não são apenas substâncias feitas de forma e atributos linguísticos organizados e com função determinada, mas também representam relações sociais, traços culturais, valores e sentimentos, e marcam a identidade de um povo (FRANCÊS, 2021, p. 38).

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico.** O que é, como se faz. 17ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.

______. **Não é errado falar assim.** Em defesa do português brasileiro. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.

CARDOSO, D. P. **Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros.** São Paulo: Ed. Edgard Blücher Ltda, 2015, p. 16. Disponível em: https://openaccess.blucher.com.br/download-pdf/281. Acesso em: 30/04/2021.

CORBARI, C. C. **Atitudes linguísticas**: um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste. Tese (Doutorado) - Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013

DOKE, C.M. **Bantu linguistic terminology**. Londres: Longmans, Green & Co., 1935.

FILHO, R. L. G. **As atitudes linguísticas dos alunos do 3º ano do ensino médio de Oeiras do Pará diante da variação linguística do modo verbal indicativo/subjuntivo**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras, habilitação língua portuguesa), Faculdade de Linguagem, Universidade Federal do Pará, Oeiras, 2020.

FRANCÊS JÚNIOR, C. **Atitude e estigma: Investigações sobre o status do alteamento da vogal média posterior tônica na variedade marajoara.** Dissertação (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

HORA, D. Atitude: um conceito teórico, um conceito de vida. **Revista do GELNE**, Natal, v. 14, n. especial, p. 467-386, 2012.

JANY, É. Q. F. **Crenças e atitudes linguísticas de paraenses e cearenses na região Nordeste do Pará: um estudo sobre o abaixamento das vogais médias pretônicas.** 232p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [original de 1972].

LAMBERT, W. E. A Social Psychology of Bilingualism. **Journal of Social Issues**. Vol. XXIII, n. 2, 1967.

LAMBERT, W. E.; LAMBERT, W. W. **Psicologia social**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MORENO FERNANDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.** Barcelona: Ariel, 1998.

SCHERRE, M. Preconceito linguístico, variação linguística e ensino. **Caderno de Letras da UFF** – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário, n. 36, p. 11-26, 2008. Entrevista concedida a Jussara Abraçado.

ANTÔNIO BISPO DOS SANTOS - Escritor, mestre lavrador formado por mestras e mestres de ofícios, e morador do Quilombo do Saco-Curtume em São João do Piauí, no Brasil.

ANTÓNIO DOMINGOS BRAÇO - Docente na Faculdade de Letras e Humanidades (FLH) da Universidade Licungo (UniLicungo) em Moçambique. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6079-1148. E-mail: andobra@yahoo.com.br

BELENI SALÉTE GRANDO - Fez pós-doutorado em Antropologia Social e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. É docente da Universidade Federal de Mato Grosso no Programa de Pós-Graduação em Educação (nível Mestrado e Doutorado) desde 2011, na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, onde coordena o PROCAD-Amazônia/CAPES com a UFPA e a UFAM. É também líder do grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura (2005) e coordenadora do Projeto Ação Saberes na Escola – Rede UFMT com a Unemat e a UFR. Currículo: http://lattes.cnpq.br/2322323427528838. E-mail: beleni.grando@gmail.com

CANDIDA SOARES DA COSTA - Doutora em Educação e professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (nível Mestrado e Doutorado) e coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação (Nepre). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2371-6605. E-mail: candidasoarescosta@gmail.com

CEZAR LUÍS SEIBT - Doutor em Filosofia pela PUCRS, é docente dos programas de pós-graduação em Psicologia da UFPA-Belém e em Educação e Cultura da UFPA no Campus Cametá, e coordenador do grupo de pesquisa Hermenêutica e Formação Humana. Orcid: http://orcid.org/0000-0003-0166-0919. E-mail: celuse@ufpa.br

CINTIA GONÇALVES MIRANDA - É estudante do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, no Campus Universitário de Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará. E-mail: cinthyamiranda125@gmail.com

CRISTIANE PEREIRA LIMA - Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação da Unidade Universitária de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e discente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, é professora na Rede Municipal de Educação de Campo Grande e membro do grupo de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade (UEMS-CNPq). E-mail: cristianeperliuma@gmail.com

EDSON CAETANO - Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: caetanoedson@hotmail.com

FABIANE MAIA GARCIA - Doutora em Educação pela Universidade do Minho, é professora associada da Universidade Federal do Amazonas, vice-presidenta no Norte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, vice-diretora da Faculdade de

Educação (FACED/UFAM) e membro do grupo de pesquisa Gênero, Trabalho e Educação. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0121-0416. E-mail: fgarcia@ufam.edu.br

FRANCILENE DE AGUIAR PARENTE - Professora adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), é doutora em Antropologia e professora nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) e Educação Escolar Indígena (PPGEEI), uma parceria em rede da UEPA/UFPA/UFOPA/UNIFESSPA. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2740-9343. E-mail: faparente@ufpa.br

GILCILENE DIAS DA COSTA - Doutora e mestra em Educação pela PPGEDU/UFRGS), é docente na Faculdade de Linguagem da UFPA no Campus Universitário do Tocantins/ Cametá, no PPGEDUC/UFPA e no Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação em Rede da Amazônia (PGEDA/EDUCANORTE), e líder do grupo de pesquisa ANARKHOS – Micropolíticas, Arte-Performance e Experimentações Literárias na Educação (CNPq/UFPA). E-mail: gilcilene@ufpa.br

JADISLENE ESTEVAM DA SILVA COSTA - Mestranda no PPGEDUC, é licenciada e bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) e professora efetiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, no Campus Parauapebas.

JANICE RODRIGUES DA SILVA - Mestra em Educação e Cultura (UFPA), é graduada em História (UFPA) e membro ativo do grupo de pesquisa GHISCAM (Grupo História em Campo), coordenado pelo dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal (UFPA). E-mail: sou.afrobrasil@gmail.com

JORGE DOMINGUES LOPES - Pós-doutor e doutor em Linguística (UnB), é professor na Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (UFPA), professor e coordenador do Curso de Mestrado em Educação e Cultura (PPGEDUC/ UFPA), e coordenador do grupo de pesquisa Educação, Línguas e Culturas Indígenas e Não Indígenas. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2211-8029. E-mail: jdlopes@ufpa.br

JOSÉ VALDINEI ALBUQUERQUE MIRANDA - Doutor e mestre em Educação (PPGEDU/ UFRGS), é docente da Faculdade de Educação da UFPA, no Campus Universitário do Tocantins/Cametá, do PPGEDUC/UFPA e do Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação em Rede da Amazônia (PGEDA/EDUCANORTE), além de vice-líder do grupo de pesquisa ANARKHOS – Micropolíticas, Arte-Performance e Experimentações Literárias na Educação (CNPq/UFPA). E-mail: jneimiranda@gmail.com

JOSINEY DA SILVA TRINDADE - Mestrando em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA) e licenciado em Pedagogia (UFPA), integra o Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (GEABI). Lattes: http://lattes.cnpq.br/8608683030751474. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5423-8466. E-mail: josineytrindade@gmail.com

LÉIA TEIXEIRA LACERDA - Doutora em Educação pela USP), desde 2000 é docente da

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação. É também líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade (UEMS-CNPq). E-mail: leia@uems.br

LEONARDO ZENHA CORDEIRO - Doutor em Educação, é professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário de Altamira, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) pela UFPA e no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB) pela UFPA.

LUCAS ALVES SILVA - Bacharel em Teologia com habilitação para o Ensino Religioso, é também bacharel em Turismo, especialista em Educação em Direitos Humanos e Diversidades, e mestrando em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA). Atua como professor do ensino fundamental em Melgaço, Pará. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8640-3668.

LUIZ AUGUSTO PINHEIRO LEAL - Doutor em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA), mestre em História Social (UFBA), especialista em Teoria Antropológica (UFPA) e graduado em História (UFPA), coordena o grupo de pesquisa História em Campo (GHISCAM) e os projetos de pesquisa "História da África em acervos digitais: pesquisa, ensino e identidade" e "Gênero e nação: um estudo sobre as representações e práticas femininas no processo de descolonização de Angola (1956 a 1968)".

MANUELA RODRIGUES - Pedagoga, cientista social, professora e técnica em educação da rede estadual de ensino do Pará, é especialista em psicologia educacional e mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB) pela Universidade Federal do Pará.

MARCINEUZA SANTOS DE JESUS - Fez graduação em Pedagogia (UFAM), mestrado e doutorado em Educação (PPGE/UFAM), e atua no grupo de pesquisa Gênero, Trabalho e Educação. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8735-4802. E-mail: santosmarcineuza@gmail.com

MARIA DO SOCORRO DOS SANTOS LOBATO - Professora da educação básica, licenciada em Pedagogia (UFPA) e mestranda em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA), atua no grupo de pesquisa Geabi. E-mail: socorrolobato55@gmail.com

PÉRYKLIS WELLINSON MONTEIRO NASCIMENTO - Pedagogo, filósofo e professor da rede particular de ensino (Sistemas Objetivo e Farias Brito), é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) pela Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário do Tocantins.

RAQUEL MARIA DA SILVA COSTA FURTADO - Doutora em Linguística (UFC) e professora na Faculdade de Linguagem Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará, no Campus Universitário de Tocantins/Cametá, é também professora e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. E-mail: raqmaria@ufpa.br

TAYSON SILVA CIRQUEIRA - Professor de línguas portuguesa e inglesa da 10ª Unidade Regional de Ensino (URE), fez pós-graduação em Ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Artes. E-mail: tayson3@live.com

VILMA APARECIDA DE PINHO - Doutora em Educação (PPGE/UFF) e professora na Universidade Federal do Pará, atua na Faculdade de Educação do Campus de Altamira e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. É também coordenadora do Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (GEABI-UFPA/Altamira). Lattes: http://lattes.cnpq.br/2018069654110698. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2544-0841. E-mail: vilmaaparecidadepinho@gmail.com

Atena
Editora
Ano 2023

Campus Universitário
do Tocantins/Cametá
UFPA

PPGEDUC UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CULTURA

PROPESP
Pró-Reitoria de Pesquisa
e Pós-Graduação | UFPA

PROCAD-Amazônia
U F P A - U F M T - U F A M

CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CUNTINS - UFPA

9 786525 807874

ISBN 978-65-258-0787-4

Atena Editora
Ano 2023

Campus Universitário do Tocantins/Cametá
UFPA

PPGEDUC UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO E CULTURA

PROPESP
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação | UFPA
PROCAD-Amazônia
UFPA - UFMT - UFAM

CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CUNTINS - UFPA

ISBN 978-65-258-0787-4